

REVISTA

EDUCAÇÃO PESQUISA E INCLUSÃO

Volume 01, Nº1, Maio 2020
Boa Vista, Roraima



Foto: João Paulo Souza Souza -

<https://www.flickr.com/photos/joaopphoto/13654626774>

REPI

REVISTA EDUCAÇÃO, PESQUISA E INCLUSÃO
Nº 1



**REVISTA VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO (PPGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**

REPI

Boa Vista

Volume 1

2020

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

R454 Revista Educação, Pesquisa e Inclusão / Universidade Federal de Roraima – v. 1 (2020) – Boa Vista : Editora UFRR.
v.

Anual.

ISSN: 2675-3294.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6398>.

I – Pesquisa em educação. 2 – Educação inclusiva. 3 – Educação indígena. 4 – Educação especial. 5 – Práticas de ensino. I. Título. II – Universidade Federal de Roraima. III. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU – 37(05)

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva
responsabilidade dos autores

EDITORA-CHEFE

Gilvete Lima Gabriel.

Editores Adjuntos

Alessandra Peternella

João Henrique da Silva

Sebastião Monteiro Oliveira

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Peternella

Cinara Franco Rechico Barberena

Flávio Corsini Lirio

Gilvete Lima Gabriel

João Henrique da Silva

João Paulino Neto

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

Maria Edith Romano Siems

Pedro Augusto Hercks Menin

Sebastião Monteiro Oliveira

Sérgio Luiz Lopes

Sheila de Fátima Mangoli Rocha

REVISORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Laudelina Ferreira da Cruz

EDITOR DE LAYOUT

George Brendom Pereira dos Santos

Emerson Daniel de Souza Targino

João Henrique da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO

Alessandra Peternella

Cinara Franco Rechico Barberena

Débora Dainez

Flávio Corsini Lirio

Gilvete Lima Gabriel

Herve Breton

João Henrique da Silva

José González-Monteaudó

Marcelo Henrique Oliveira Henklain

Maria Edith Romano Siems

Marilda Moraes Garcia Bruno

Mario León Sánchez

Paulo Gomes Lima

Pedro Augusto Hercks Menin

Prof. Dr. João Paulino Neto

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Rosângela Gavioli Prieto

Sebastião Monteiro Oliveira

Sheila de Fátima Mangoli Rocha

Washington Cesar Shoiti Nozu

Editora da UFRR



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campos do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufrr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

Direção

Fábio de Almeida Carvalho

LISTA DE AVALIADORES

ANO 2020

- Dr. Ana Carolina Machado Ferrari, Centro Universitário UNA, Brasil
- Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Dra. Bruna Ramos Marinho, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Palmas, Brasil
- Dra. Cinara Franco Rechico Barberena, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. Daniel Valério Martins, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
- Dra. Débora Dainez, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Me. Denilson Diniz Pereira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Dra. Edlauva Oliveira do Santos, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dra. Elenize Cristina Oliveira da Silva, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. Elizeu Vieira Moreira, Secretaria de Estado de Educação e Desporto do estado do Amazonas, Brasil
- Dr. Flávio Corsini Lirio, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. Germano Bruno Afonso, Fundação Wilson Pieler de Amparo à Educação, Ciência e Tecnologia, Brasil
- Dra. Gilvete Lima Gabriel, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. Ijanilio Gabriel de Araújo, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Dra. Ilma Regina Castro Saramago de Souza, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
- Dra. Jéssica de Almeida, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. João Henrique da Silva, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. Joao Paulino da Silva Neto, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dr. José González-Monteagudo, Universidade de Sevilha, Espanha
- Dr. José Leite dos Santos Neto, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Dr. Josias Ferreira da Silva, Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Dra. Juliana Maria da Silva Lima, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
- Dr. Justino Cangue, Instituto Superior Politécnico Independente do Lubango, Angola
- Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Dra. Kátia Regina Vighy Hanna, Universidade Paulista, Brasil
- Dra. Leila Adriana Baptaglin, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dra. Leuda Evangelista de Oliveira, Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Dra. Luciana Lopes Coelho, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Dr. Luís Alfredo Chambal, Universidade Save, Moçambique

Me. Marcela Rosa de Lima Machado, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Dra. Maria Edith Romano Siems, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, Universidade Federal da Paraíba

Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Dra. Michele Aparecida de Sá, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Dra. Mônica Maria Farid Rahme, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Dr. Pedro Augusto Menin, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Dr. Rafael Vilas Boas Garcia, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Dr. Ricardo Franklin de Freitas Mussi, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Dr. Sebastião Monteiro Oliveira, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Dr. Sérgio Luiz Lopes, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Me. Tatiana Gonçalves Muzi, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasil

Me. Teresa Cristina Leança, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Dra. Viviane Melo de Mendonça, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

ERRATA

CAPA

Onde se lê: Volume 01, Nº 1, Maio 2020

Leia-se: Volume 01, ano de 2020

EDITORIAL

Onde se lê - Primeira versão do editorial publicado em 15 de março de 2020.

Leia-se - Primeira versão do editorial publicado em 15 de maio de 2020.

Observação: há dois editoriais, o primeiro deve-se ao fato de se tratar do lançamento da Revista Educação, Pesquisa e Inclusão em 15 de maio de 2020. O segundo foi publicado no final do ano por ocasião do fechamento do volume.

PAGINAÇÃO

Observação: paginação contínua até a Edição Temática – Paulo Freire. Uma nova paginação contínua foi definida para a Edição Temática - A interface da educação especial com a educação indígena – confluências e divergências e – e outra para Seção Relatos de Experiência. A mudança deve-se a alternância de diagramadores.

SUMÁRIO

EDITORIAL - PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: NARRATIVA, DIVERSIDADE E POLÍTICAS

Gilvete Lima GABRIEL

João Henrique da SILVA

1. INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: ENTRE DETALHES E DURAÇÃO

Herve BRETON

2. APRENDIZAJE POR PROYECTOS COMO METODOLOGÍA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA E INTERCULTURAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

José González-MONTEAGUDO

Mario León-SÁNCHEZ

3. AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇA INDÍGENA COM PARALISIA CEREBRAL E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Goretti da Silva MATTOSO

Marilda Moraes Garcia BRUNO

Washington Cesar Shoiti NOZU

4. O PROCESSO DE JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA-SP: PARA UM INÍCIO DE CONVERSA

Petula Ramanauskas Santorum e SILVA

Paulo Gomes LIMA

5. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE DITADURA: UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO BRASIL NO PERÍODO 1973-1985

Rosalba Maria Cardoso GARCIA

Roseli Terezinha KUHLEN

6. POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO: EM FOCO O SALÁRIO-EDUCAÇÃO

Marcia Maurilio SOUZA

Rosângela Gavioli PRIETO

7. TEORÍA POSCOLONIAL Y ENCARRE DECOLONIAL: HURGANDO EN SUS GENEALOGÍAS

José Guadalupe Gandarilla SALGADO

8. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA

Mauricio Hardie Beuchot PUENTE

9. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA FORMA ESCOLAR E A PEDAGOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Odair Vieira da SILVA

Cláudia Maria Bernava AGUILLAR

10. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Lucio LUIZ

Monica Rabello de CASTRO

11. O QUE É EDUCAÇÃO MIDIÁTICA? UM CAMPO DE INTERAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

José Leite dos Santos NETO

12. EXCLUSÃO SOCIAL E POBREZA NA QUALIDADE DE ENSINO: ESTUDO DE CASO NO ENSINO PRIMÁRIO - ANGOLA

Justino CANGUE

13. O LUTO COMO INTERVENIENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA PESSOA CEGA

Leonor Paniago ROCHA

Marlene Barbosa de Freitas REIS

14. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS PESQUISAS PRODUZIDAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Ilma Regina Castro Saramago de SOUZA

Marilda Moraes Garcia BRUNO

15. GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

Tábata dos Santos FIORAVANTI

Vantoir Roberto BRANCHER

Heloísa Cordeiro MOREIRA

APRESENTAÇÃO: EDIÇÃO TEMÁTICA - PAULO FREIRE

Sebastião Monteiro OLIVEIRA

1. PELAS VEREDAS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E AS AÇÕES CULTURAIS DO MOVIMENTO CULTURAL APUÍ

José Carlos Franco de LIMA

Fernanda Ingedy Dantas de ARAÚJO

Leyde Dayane Martinho de ANDRADE

2. DIDÁTICA FREIRIANA DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Carolayne Paulina PIZZINATTO

Ivo DICKMANN

3. A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Adriana Francisca de MEDEIROS

4. ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E OUTROS PENSADORES PROGRESSISTAS

Elizeu Vieira MOREIRA

5. METODOLOGIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA UMA AÇÃO LIBERTÁRIA NO BOJO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Jocélia Barbosa NOGUEIRA

Edilson da Costa ALBARADO

Maria Eliane de Oliveira VASCONCELOS

6. TECENDO REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM FREIRIANA

Lucinete Gadelha da COSTA

Maria da Conceição Monteiro FERREIRA

APRESENTAÇÃO: EDIÇÃO TEMÁTICA - A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM A EDUCAÇÃO INDÍGENA – CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Ana Carolina Machado FERRARI

Denilson Diniz PEREIRA

Michele Aparecida de SÁ

Mônica Maria Farid RAHME

1. METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Caroliny Capetta MARTINS

Germano Bruno AFONSO

2. L'ÉVALUATION DES BESOINS DES ÉLÈVES AUTOCHTONES: DÉFIS POUR UNE RECHERCHE DÉCOLONIALE

Corina Borri-ANADON

Kelly RUSSO

3. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA INDÍGENA XAKRIABÁ: DIÁLOGOS OPORTUNOS

Ana Carolina Machado FERRARI

Mônica Maria Farid RAHME

Shirley Aparecida de MIRANDA

4. MAPEAMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS INDÍGENAS NO POVO XUKURU DO ORORUBÁ NO CONTEXTO DOS ESTUDOS SURDOS

Mônica Lima Silva de MOURA

João Carlos GOMES

5. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO INDÍGENA E AS BRINCADEIRAS DA ETNIA JERIPANCÓ

Denilson Diniz PEREIRA

Tailde Correia SILVA

Rosejane da Mota FARIAS

Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e SILVA

6. POPULAÇÃO INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ANÁLISE DO CENSO DEMOGRÁFICO DE 2010

Michele Aparecida de SÁ

Guilherme Donini ARMIATO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

1. SALA DE AULA ITINERANTE E O DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: UMA AÇÃO NA EEFM DE FORTE VELHO EM SANTA RITA-PB

Daniel Valério MARTINS

Ruan Rocha MESQUITA

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERAGIR PARA INCLUIR NO ENSINO TÉCNICO REGULAR

Danivia Santos PRESTES

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: NARRATIVA, DIVERSIDADE E POLÍTICAS

RESEARCH IN EDUCATION: NARRATIVE, DIVERSITY AND POLICIES

INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN: NARRATIVA, DIVERSIDAD Y POLÍTICAS

RECHERCHE EN ÉDUCATION: RÉCIT, DIVERSITÉ ET POLITIQUES

GILVETE LIMA GABRIEL
EDITORA-CHEFE

JOÃO HENRIQUE DA SILVA
EDITOR ADJUNTO

A pesquisa no Brasil é de fundamental importância porque contribuirá à transformação social no que diz respeito à qualidade de vida dos brasileiros, sobretudo dos menos favorecidos, ao reconhecimento do homem capaz (RICOEUR, 2006) e ao de-senvolvimento de nossa ontologia de ser mais (FREIRE, 2005).

O objeto de pesquisa do educador, a prática educativa, tem como exigência um olhar atento e especulativo sobre a realidade que lhe convida, convoca e instiga para refletir, analisar, compreender e interpretar o fenômeno observado e vivenciado no campo da educação.

Os pesquisadores brasileiros e, mais especificamente, os da área da Educação têm sido afetados pela falta de compromisso de alguns governos ao longo de nossa história no que tange à promoção e financiamento da pesquisa como possibilidade de contribuir para mudança social e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros.

Como um país da América Latina que apresenta diferenças nos aspectos culturais, sociais, políticas e econômicas em cada região a pesquisa permite entender a especificidade de cada lugar e de seus agentes à medida que apresenta soluções para os problemas vivenciados. Além disso, é importante também destacar a biodiversidade que o Brasil apresenta e que ainda carece de pesquisas que permitam encontrar formas de preservação e conservação de nossa natureza, nosso patrimônio.

Aliás, a biodiversidade que nos instiga a captar a beleza da existência e atribuir significados à nossa vida. Nessa direção, escolhemos para a capa, que foi elaborada por Jorge Almeida Lima, retratar a árvore *Caimbé* após a queimada e registrada pelo olhar aguçado do fotógrafo João Paulo Souza (2014). Segundo Nascimento e Carvalho (2016, p. 138), *Caimbé* é uma “planta do gênero *Curatela* (família *Dilleniaceae*), extremamente comum no lavrado; as folhas, como uma espécie de lixa, eram muito utilizadas para ariar painéis; no cerrado do Brasil Central o caimbé é conhecido como *lixeira*” (grifos do autor). *Caimbé* é a árvore símbolo do lavrado roraimense. Ele é muito resistente ao fogo das queimadas. Ao escolhermos a árvore *Caimbé* para nossa primeira capa queremos deixar registrado dois fatores que levaram a essa escolha: primeiro, simboliza a biodiversidade do estado de Roraima, localizado no extremo norte e único estado que tem uma capital acima da linha do Equador; segundo, assim como o *Caimbé* resiste ao fogo e é importante para o ecossistema, queremos dizer que pesquisar no extremo norte do país é fundamental para difundir e democratizar conhecimentos na terra de *Macunaima*, mas também que precisamos resistir aos poucos recursos aplicados na educação e continuar

a lutar pelo financiamento de pesquisas na área das ciências humanas e sociais. Pesquisar não é gasto, é investimento na formação humana e cidadã!

Ante o exposto, organizamos este texto em dois momentos. Primeiro, apresentamos um breve histórico do surgimento da revista e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Segundo, expomos os textos que fazem parte desta primeira edição de lançamento da revista.

A Revista Educação, Pesquisa e Inclusão (REPI) configura-se como a culminância dos esforços demandados no âmbito do Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima-GEPAIRR. Este grupo tem como linha de pesquisa Formação de professores, narrativa autobiográfica, identidade e cultura e

[...] se propõe a desenvolver pesquisas educacionais no âmbito local e regional visando compreender e interpretar o fenômeno educativo e, mais especificamente, a prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Desse modo, tem como foco estudos interdisciplinares e interculturais. Tem ainda como interesse central, a criação e implementação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Roraima. (DIRETORIO CNPq, 2009).

A partir desses objetivos o GEPAIRR começou a empreender suas ações de formação, ensino, pesquisa e extensão voltadas às exigências e orientações da CAPES no que se refere à criação do PPGE.

Assim, ao somar esforços com os demais grupos de pesquisa do curso de Pedagogia, da Licenciatura em Educação do Campo, do Colégio de Aplicação, do curso de Artes Visuais e com o apoio, orientação e acompanhamento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Roraima para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tivemos sua aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em dezembro de 2018 e a implementação do mesmo em setembro de 2019.

A realização do II Seminário Internacional de Educação e Pesquisa e I Colóquio de Narrativas (Auto)Biográficas - SEMCOL, em maio de 2013, como um dos pré-requisitos para a promoção do mestrado em educação, cuja temática girou em torno do Reconhecimento de Si e do Outro na Formação Humana, configurou-se como uma ação marcante para a história do curso de Pedagogia e para a história da educação de Roraima. Financiado pela CAPES e destinado aos professores da educação básica da rede de ensino municipal, estadual e privada, fomos surpreendidos com mais de 1.200 inscritos e com a participação ativa dos professores e comunidade nas 09 mesas redondas ofertadas, com comunicações orais, apresentações de pôsteres, ateliê de história de vida e formação dentre outras atividades do II SEMCOL. Tivemos a chance de publicar o resultado de nossas pesquisas no livro do evento e contamos com a participação e colaboração de pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras por meio de conferências, palestras e também com publicação de seus textos científicos para este primeiro livro do evento. Vale ressaltar que dentre as atividades do II SEMCOL, foi realizada uma visita com os professores convidados à comunidade indígena Boca da Mata, localizada no município de Pacaraima. Experiência ímpar para eles e para nós porque houve a troca de conhecimentos de forma intercultural e intergeracional entre os professores visitantes e os professores da comunidade. É importante destacar ainda o apoio que tivemos da Universidade Estadual de Roraima, por meio do professor Josias Ferreira da Silva, coordenador, nessa ocasião, do Programa Novos Talentos dessa instituição.

Nossos agradecimentos mais sinceros aos professores pesquisadores que com muita simplicidade e generosidade contribuíram de forma significativa, ao nosso lado, para a construção do Mestrado em Educação da UFRR ao participarem do II SEMCOL: Gaston Pineau (*Universite Francois Rabelais De Tours - França*), Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (Universidade

Federal do Amazonas), Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Véronique Marie Braun Dahlet (Universidade de São Paulo), Silvia Nogueira Chaves (Universidade Federal do Pará), Daniel Hugo Suarez (*Universidad de Buenos Aires*-Argentina), Elizeu Clementino de Souza (Universidade Estadual da Bahia), Anne Marie Emilie Madeleine Milon Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Christine Delory-Momberger (*Université Paris 13* - França).

Já o III Seminário Internacional de Educação e Pesquisa e II Colóquio de Narrativa (Auto)Biográfica realizado em setembro de 2015, agregou o VIII Seminário Internacional de Práticas Docentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) devido os cortes de verba no âmbito do governo federal. Nesse sentido os seminários tiveram como eixo temático a Formação de Professores Frente à Política Global e o colóquio tematizou sobre as Narrativas de Crianças: O Reconhecimento de sua palavra para a Pesquisa (Auto) Biográfica. Da mesma forma que no evento anterior, contamos com a generosidade e o apoio de pesquisadores nacionais e internacionais na realização e produção científica do III SEMCOL, a saber: Gaston Pineau da Universidade François Rabelais de Tours-França, Luciane Di Conti da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ecleide Cunico Furlaneto da Universidade Cidade de São Paulo, Marineide Gomes da Universidade Federal de São Paulo, Lucíola Inês Pessoa Caval-cante da Universidade Federal do Amazonas, Iduína Mont'Alverne Chaves da Universidade Federal Fluminense e Wagner Rodrigues Valente da Universidade Federal de São Paulo. Esse III SEMCOL contou com 533 inscritos que participaram de conferências, mesas redondas, palestras, comunicações, minicursos e oficinas, somando assim, positivamente nos critérios exigidos pela CAPES na criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

O PPGE resulta do cumprimento político, social e educacional dos professores pesquisadores do curso de Pedagogia em colaboração com professores do Colégio de Aplicação, Licenciatura em Educação do Campo, Artes Visuais e também da Universidade Federal de Roraima para com os profissionais da educação do estado de Roraima que alhures aguardavam a oportunidade de realizar sua Pós-Graduação *stricto sensu* nesta instituição.

Desse modo, um dos objetivos do Programa é “formar professores pesquisadores e produzir conhecimento no campo da educação com ênfase nas características sociais, econômicas, históricas e culturais do Estado de Roraima inseridas na realidade amazônica e transfronteiriça [...]” (UFRR, 2017). Assim, o Programa tem duas linhas de pesquisa que visam atender esse objetivo, a saber: Formação de Professores e Práticas Educativas; Educação e Processos Inclusivos.

A REPI é criada com a intenção de registrar e socializar os conhecimentos produzidos na região Amazônica, como também, de acolher produções científicas de pesquisadores das demais regiões brasileiras e de outros países que almejem colaborar e divulgar seus conhecimentos nessa revista científica. Constitui um canal de pesquisa para dialogar com pesquisadores nacionais e internacionais que desejem discutir a temática da Educação, Pesquisa e Inclusão de modo pluri, multi, interdisciplinar, intercultural e intergeracional.

Assim, somos muito gratos pelos colaboradores/autores desse primeiro volume da REPI do PPGE que com muita prontidão, confiança e generosidade aceitaram o convite para socializar os conhecimentos de suas produções científicas e nossa gratidão também à comissão científica de pesquisadores nacionais e internacionais que nos honram com sua participação e colaboração.

Gostaríamos de agradecer, em especial, ao Comitê Consultivo de Editores de Revistas Científicas (Comed) da Universidade Federal de Roraima, na pessoa da Ângela Maria Moreira Silva, que nos forneceu todas as orientações e diretrizes de forma séria, responsável e cuidadosa

para a criação da revista. Sem o apoio do Comed e do PPGE não poderíamos empreender esta tarefa tão diferente do habitual e, ao mesmo tempo, tão urgente e importante para a consolidação e divulgação de estudos no norte do país.

Também agradecemos o trabalho realizada pela Laudelina Ferreira Cruz, vincu-lada à Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) que foi nossa tradutora/intérprete de língua inglesa de todas as informações que constam no periódico e dos títulos e resumos submetidos ao primeiro número. Laudelina prontamente atendeu o nosso pedido e dedicou-se com afinco no trabalho.

Somos gratos também pela colaboração de: Rafael Paiva Ribeiro dos Santos que fez o logotipo; Luís Octávio Almeida e Vieira que fez o logo do cabeçalho para o site; Jorge Almeida Lima que confeccionou a capa da primeira edição; George Brendom Pereira dos Santos, que trabalhou como editor de *layout*. O trabalho de cada um é único e agregou muito na continuidade desta revista. O trabalho é uma atividade humana e coletiva.

Cabe esclarecer que a denominação desse periódico científico **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão** ao mesmo tempo que atende as duas linhas de pesquisa do Programa, tem como política de publicação em seus volumes o acolhimento de eixos temáticos que ampliem nossa compreensão de educação, formação, pesquisa e inclusão de forma transcultural e transversal nas produções aqui publicadas. Esse primeiro volume atende nossa expectativa e perspectiva com textos de pesquisadores de universidades da região centro-sul brasileiro e, também de pesquisadores de universidades estrangeiras, à exemplo da *Universidad de Sevilla* (Espanha) e *Université de Tours* (França).

Nesse sentido, este editorial de inauguração do periódico possui seis artigos, sendo que dois artigos foram produzidos por três pesquisadores internacionais e outros quatro artigos escritos por nove pesquisadores brasileiros. Isto é, 12 pesquisadores ori-undos de seis instituições de ensino superior, a saber: *Université de Tours* (França), *Universidad de Sevilla* (Espanha), Universidade Federal da Grande Dourados (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade de São Paulo (Usp). Representam, assim, uma diversidade insti-tucional fundamental para o lançamento desta revista, que visa garantir e atender os critérios do campo da divulgação científica.

Cumprе salientar que os autores são pesquisadores renomados. Na área da Pesuisa (Auto)Biográfica, o professor doutor Hervé Breton (*l'Université de Tours*) é responsável por pesquisas que problematizam e examinam os efeitos da experiência de narração e descrição nos processos de aprendizagem ao longo da vida e na formalização do conhecimento experiencial. Na defesa de uma escola intercultural e inclusiva, o pro-fessor doutor José González-Montea-gudo (*Universidad de Sevilla*) tem desenvolvido e acompanhado pesquisas na Europa, Estados Unidos e América Latina no âmbito da educação, formação, narrativa biográfica, aprendizagem dentre outras temáticas.

Na área da educação especial temos as professora doutoras Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC) e Rosângela Prieto (Usp). Na interface entre educação especial e educação escolar indígena temos a professora Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD), reconhecida pelas inúmeras pesquisas que desenvolveu e orientou no Brasil (SÁ; CAI-ADO, 2018). Na área de políticas temos a presença do professor doutor Paulo Gomes Lima (UFSCar), que possui expertise na área de políticas públicas educacionais.

Este número especial, de lançamento da REPI oferece a possibilidade de o leitor estudar e aprofundar seus conhecimentos em seis temáticas diferentes: narrativa biográfica; aprendi-zagem baseada em projetos na perspectiva da educação intercultural inclusiva; avaliação pe-

dagógica de criança indígena com deficiência; direito à educação infantil; financiamento na educação especial e relação público-privado.

O primeiro artigo intitulado “Investigação narrativa: entre detalhes e duração” escrito pelo professor doutor Hervé Breton (*Université de Tours*) traz à baila a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa narrativa. O artigo teve como objetivos caracterizar os regimes narrativos, formalizar os procedimentos e especificar os tipos de efeitos gerados sobre os processos de formação de si, de formalização dos saberes experienciais e de constituição de conhecimentos a partir da narração da experiência (BRE-TON, 2020).

Como o próprio autor assinala, ele procurou conceituar “investigação narrativa”, baseando-se nas relações dialéticas em ação entre dois “regimes narrativos”: o da descrição fenomenológica e o da narração biográfica. O artigo é fundamental para pesquisadores que trabalham com a pesquisa narrativa, porque o texto caracteriza esta abordagem ao nível epistemológico, metodológico e prático.

O segundo artigo “Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural: una propuesta didáctica en educación secundaria”, escrito por José González-Monteaquedo e Mario León-Sánchez colocam em relevo a necessidade de tornarmos a escola um espaço-tempo intercultural e inclusivo por meio de alternativas pedagógicas a exemplo da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que permite acolher a diversidade e as demandas sociais e educativas presentes na escola. Os professores pesquisadores destacam que esse lugar heterogêneo precisa se tornar, cada vez mais, um ambiente que contribua efetivamente para as mudanças sociais. Assim, as práticas educativas devem ser um convite aos professores, aos alunos e à comunidade para, de forma criativa e inovadora, refletirem processos de inclusão dos agentes sociais à medida que a proposta pedagógica da escola possibilite a análise dos aspectos econômicos, políticos e culturais da sociedade. Desse modo, os autores nos remetem aos precursores dos métodos de aprendizagem ativa, William Kilpatrick (1918) e John Dewey (1938) que defendiam a articulação entre a educação, a pesquisa e a cooperação de todos os envolvidos no projeto da escola. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como um metodologia didática inovadora que propicia ao aluno a aprendizagem significativa e tem como referencial teórico fundamental Vygotsky (2002), Ginsburg e Opper (1987) e Dewey (1997). Os autores afirmam que na Espanha essa metodologia é mais utilizada no âmbito da pré-escola e do primário, mas apresentam uma experiência bem sucedida no ensino secundário com destaque para a prática educativa interdisciplinar, a participação dos alunos na construção de conhecimentos de forma autônoma com o objetivo de torná-los capazes de questionar e buscar soluções para os problemas da escola e de seu entorno numa perspectiva crítica. Os autores concluem chamando atenção para a formação inicial e continuada de professores voltada à inovação educativa e inclusiva em uma escola intercultural.

O terceiro artigo, produzido por três pesquisadores da UFGD – mestre Maria Goretti da Silva Mattoso, doutora Marilda Moraes Garcia Bruno e pós-doutorando Washington Cesar Shoiti Nozu, discutem a avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. O texto é excepcional por quatro motivos: articula a interface educação especial a educação escolar indígena; apresenta a avaliação pedagógica realizada com uma criança indígena com deficiência; trata da interface na educação infantil; o rigor teórico e metodológico da pesquisa com criança indígena e com deficiência. O direito à educação de crianças indígenas com deficiência é um tema que vem sendo pesquisado por pesquisadores brasileiros de diferentes universidades, os quais constataam diversas barreiras e demandas dos povos indígenas. Abordar a educação infantil na interface em questão é um tema que vem sendo sugerido pelos pesquisadores, inclusive, como realizar uma avaliação pedagógica de uma crian-

ça com deficiência tem sido uma das perguntas muito levantadas pelos professores das escolas indígenas. Nesse ponto, os autores realizaram um trabalho promissor porque desenvolveram a avaliação das necessidades específicas e educacionais de uma criança indígena Kaiowá com paralisia cerebral e baixa visão, além de indicar orientações pedagógicas para a sua inclusão no âmbito da Educação Infantil. Desse modo, a pesquisa inova no acolhimento à criança indígena com necessidades especiais, como também, contribui com alternativas teóricas e metodológicas que favorecem a formação de professores.

O quarto artigo “O processo de judicialização na educação infantil em Sorocaba-SP: para um início de conversa”, escrito pela professora e doutoranda Petula Ramanauskas Santorum e Silva e professor doutor Paulo Gomes Lima, ambos da UFSCar, desenvolveram um estudo da realidade da educação infantil no município de Sorocaba, no interior do estado de São Paulo. Demonstram que a educação infantil pública é um direito ainda não universalizado e implementado numa rede de ensino municipal que tem como slogan “Cidade Educadora” (MONTEIRO, 2018). A partir de um estudo minucioso, constataram que há uma demanda reprimida das vagas em creche no município de Sorocaba o que, conseqüentemente, gerou várias ações judiciais para garantir a matrícula de crianças nas creches ou pré-escolas. Inclusive, o estudo de Santorum e Silva (2020) sinaliza que as famílias da região norte da cidade são aquelas que mais demandam vagas na educação infantil, porque tem baixa renda ou possuem baixo poder aquisitivo. O direito à educação infantil não está sendo assegurado numa cidade que possui uma das mais alta renda per capita do estado de São Paulo (ANDRADE, 2018a). Dados da Macroplan - em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), WeGov, Portal Meu Município e Colab -, Sorocaba ocupa a 8ª posição no país no Índice de Desafio da Gestão Municipal (IDGM), que avalia 100 cidades brasileiras com mais de 273 mil habitantes (ANDRADE, 2018b). A cidade é o “30º município com maior população do Brasil, e o 9º do Estado de São Paulo com mais de 670 mil habitantes, cujo PIB é de R\$ 30,6 bilhões e seu PIB *per capita* R\$ 47.396,33, ocupando a 18ª posição entre os 100” (ANDRADE, 2018b).

O quinto artigo, “Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985”, redigido por Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roseli Terezinha Kuhnen, da UFSC, desenvolveram o estudo com objetivo de discutir a concepção de deficiência nas políticas públicas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar. Analisaram rigorosamente os documentos orientadores sobre a escolarização dos alunos com deficiência no ensino fundamental no período em comento. Evidenciam as bases teóricas que sustentaram a concepção de deficiência na política educacional no regime civil-militar brasileiro, tarefa que dialoga com a pesquisa de Rafante, Silva e Caiado (2019). A pesquisa realizada pelas professoras doutoras Roseli e Rosalba oferece enriquecedoras contribuições na área da História da Educação Especial e Psicologia da Educação. São áreas que a professora doutora Rosalba vem desenvolvendo e coordenando no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

O último artigo que faz parte da edição de lançamento da REPI é a pesquisa sobre a política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado, com destaque para o salário-educação. Trabalho produzido pela doutoranda Marcia Maurilio Souza e professora doutora Rosângela Gavioli Prieto (Usp).

A pesquisa investiga a destinação dos valores arrecadados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), correspondentes às matrículas da educação especial, entre 2010 e 2019. Também analisa a expressão desses valores diante ao montante geral de solicitações de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico Modalidade Especial (PDDE-BME) de algumas entidades sem fins lucrativos – Organizações da Sociedade Civil (OSC),

atuantes em educação especial, que prestam serviços às Diretorias de Ensino da Grande São Paulo da Seduc-SP no mesmo período.

A pesquisa revela que o investimento na educação básica para alunos público alvo da educação especial é inferior à transferência de recursos para o mesmo público que frequenta a OSC. Apesar do montante de recursos ser maior do que aqueles destinados às OSC, no que se refere à educação especial, as diferentes variáveis intervenientes fazem conhecer que ainda existe uma relação política muito vantajosa no financiamento às instituições privadas-assistenciais, que carregam o estandarte da filantropia. Aliás, o estudo de Souza e Prieto (2020) evidencia que a relação público-privada não caminhou na direção da universalização e da garantia do direito à educação escolar pública com qualidade às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Além de expor que a privatização da educação especial continua forte, como aventa as pesquisas de Silva (2020) e Lehmkuhl (2018).

Portanto, esperamos que esta primeira edição oportunize novas investigações e aprofundamentos teórico-metodológicos. A educação não pode estar dissociada da tarefa de pesquisar. Esperamos que os leitores possam desfrutar destes trabalhos que foram preparados e socializados com muito carinho e seriedade.

REFERÊNCIA

ANDRADE, M. **Sorocaba tem o 10º maior PIB do Estado e o 22º do país**. Publicado em 19 de dezembro de 2018a. Disponível em <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-tem-o-10o-maior-pib-do-estado-e-o-22o-do-pais/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ANDRADE, M. **Sorocaba ocupa a 8ª posição entre 100 cidades avaliadas em ranking que mede a qualidade de serviços à população**. Publicado em 4 de outubro de 2018B. Disponível em <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-ocupa-a-8a-posicao-entre-100-cidades/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

DIRETÓRIO CNPq. **Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima**. 2009. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/25100>. Acesso: 12 de maio de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; LEÓN-SÁNCHEZ, M. Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

LEHMKUHL, M. de S. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre o público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)**. 2018. 172f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATTOSO, M. G. da S.; BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

MONTEIRO, L. **Sorocaba é destaque como “Cidade Educadora”**. Publicado em 2 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-e-destaque-como-cidade-educadora/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

NASCIMENTO, S. P.; CARVALHO, C. M. de. Expressões orais populares utilizadas pelo povo do lavrado em Roraima. **Rev. Geogr. Acadêmica**, Boa Vista, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/rga/article/view/3661>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RAFANTE, H. C.; SILVA, J. H. da; CAIADO, K. R. M. A Federação Nacional dos Apaes no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: construção da hegemonia no campo da educação especial. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, Arizona, v. 27, p. 64, junho de 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4474>. Acesso em: 23 de abril. 2020. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4474>.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Educação especial na educação escolar indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. **Interfaces da Educ.**, Paraná-ba, v. 9, n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132/2636>. Acesso em: 18 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3132>

SANTORUM E SILVA, P. R.; LIMA, P. G. O processo de judicialização na educação infantil em Sorocaba-SP: para um início de conversa. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

SILVA, J. H. da. **Federação Nacional das Apaes no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, J. P. **Caimbé**. Fotografia. 2014. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/joaopphoto/13654626774/in/photostream/>. Acesso: 07 de maio de 2020.

SOUZA, M. M.; PRIETO, R. G. Política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Dados da Proposta de Programa/Curso Novo**. 2017.

EDITORIAL

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: NARRATIVA, DIVERSIDADE E POLÍTICAS

RESEARCH IN EDUCATION: NARRATIVE, DIVERSITY AND POLICIES

INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN: NARRATIVA, DIVERSIDAD Y POLÍTICAS

RECHERCHE EN ÉDUCATION: RÉCIT, DIVERSITÉ ET POLITIQUES

GILVETE LIMA GABRIEL
EDITORA-CHEFE

JOÃO HENRIQUE DA SILVA
EDITOR ADJUNTO

A pesquisa no Brasil é de fundamental importância porque contribuirá à transformação social no que diz respeito à qualidade de vida dos brasileiros, sobretudo dos menos favorecidos, ao reconhecimento do homem capaz (RICOEUR, 2006) e ao desenvolvimento de nossa ontologia de ser mais (FREIRE, 2005).

O objeto de pesquisa do educador, a prática educativa, tem como exigência um olhar atento e especulativo sobre a realidade que lhe convida, convoca e instiga para refletir, analisar, compreender e interpretar o fenômeno observado e vivenciado no campo da educação.

Os pesquisadores brasileiros e, mais especificamente, os da área da Educação têm sido afetados pela falta de compromisso de alguns governos ao longo de nossa história no que tange à promoção e financiamento da pesquisa como possibilidade de contribuir para mudança social e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros.

Como um país da América Latina que apresenta diferenças nos aspectos culturais, sociais, políticas e econômicas em cada região a pesquisa permite entender a especificidade de cada lugar e de seus agentes à medida que apresenta soluções para os problemas vivenciados. Além disso, é importante também destacar a biodiversidade que o Brasil apresenta e que ainda carece de pesquisas que permitam encontrar formas de preservação e conservação de nossa natureza, nosso patrimônio.

Aliás, a biodiversidade que nos instiga a captar a beleza da existência e atribuir significados à nossa vida. Nessa direção, escolhemos para a capa, que foi elaborada por Jorge Almeida Lima, retratar a árvore Caimbé após a queimada e registrada pelo olhar aguçado do fotógrafo João Paulo Souza (2014). Segundo Nascimento e Carvalho (2016, p. 138), Caimbé é uma “planta do gênero Curatela (família Dilleniaceae), extremamente comum no lavrado; as folhas, como uma espécie de lixa, eram muito utilizadas para ariar panelas; no cerrado do Brasil Central o caimbé é conhecido como lixeira” (grifos do autor). Caimbé é a árvore símbolo do lavrado roraimense. Ele é muito resistente ao fogo das queimadas. Ao trazer a árvore Caimbé para nossa primeira capa queremos deixar registrado dois fatores que levaram a essa escolha: primeiro, simboliza a biodiversidade do estado de Roraima, localizado no extremo norte e único

estado que tem uma capital acima da linha do Equador; segundo, assim como o Caimbé resiste ao fogo e é importante para o ecossistema, queremos dizer que pesquisar no extremo norte do país é fundamental para difundir e democratizar conhecimentos na terra de Macunaíma, mas também que precisamos resistir aos poucos recursos aplicados na educação e continuar a lutar pelo financiamento de pesquisas na área das ciências humanas e sociais. Pesquisar não é gasto, é investimento na formação humana e cidadã!

Ante o exposto, organizamos este texto em dois momentos. Primeiro, apresentamos um breve histórico do surgimento da revista e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Segundo, fazemos o balanço dos manuscritos que compõe o primeiro volume da revista.

A Revista Educação, Pesquisa e Inclusão (REPI) surge como demanda do planejamento estratégico do Programa de Pós-Graduação em Educação, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em dezembro de 2018 e a implementação do mesmo em setembro de 2019.

O PPGE resulta do cumprimento político, social e educacional dos professores pesquisadores do curso de Pedagogia em colaboração com professores do Colégio de Aplicação, Licenciatura em Educação do Campo, Artes Visuais e também da Universidade Federal de Roraima para com os profissionais da educação do estado de Roraima que alhures aguardavam a oportunidade de realizar sua Pós-Graduação *stricto sensu* nesta instituição.

Um dos objetivos do Programa é “formar professores pesquisadores e produzir conhecimento no campo da educação com ênfase nas características sociais, econômicas, históricas e culturais do Estado de Roraima inseridas na realidade amazônica e transfronteiriça [...]” (UFRR, 2017). Assim, o Programa tem duas linhas de pesquisa que visam atender esse objetivo, a saber: Formação de Professores e Práticas Educativas; Educação e Processos Inclusivos.

A REPI é criada com a intenção de registrar e socializar os conhecimentos produzidos na região Amazônica, como também, de acolher produções científicas de pesquisadores das demais regiões brasileiras e de outros países que almejem colaborar e divulgar seus conhecimentos nessa revista científica. Constitui um canal de pesquisa para dialogar com pesquisadores nacionais e internacionais que desejem discutir a temática da Educação, Pesquisa e Inclusão de modo pluri, multi, interdisciplinar, intercultural e intergeracional.

Assim, somos muito gratos pelos colaboradores/autores desse primeiro volume da REPI do PPGE que com muita prontidão, confiança e generosidade aceitaram o convite para socializar os conhecimentos de suas produções científicas e nossa gratidão também à comissão científica de pesquisadores nacionais e internacionais que nos honram com sua participação e colaboração.

Gostaríamos de agradecer, em especial, ao Comitê Consultivo de Editores de Revistas Científicas (Comed) da Universidade Federal de Roraima, na pessoa da Ângela Maria Moreira Silva, que nos forneceu todas as orientações e diretrizes de forma séria, responsável e cuidadosa para a criação da revista. Sem o apoio do Comed e do PPGE não poderíamos empreender esta tarefa tão diferente do habitual e, ao mesmo tempo, tão urgente e importante para a consolidação e divulgação de estudos no norte do país.

Também agradecemos o trabalho realizada pela Laudelina Ferreira Cruz, vinculada à Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) que foi nossa tradutora/intérprete de língua inglesa de todas as informações que constam no periódico e dos títulos e resumos submetidos ao primeiro número. Laudelina prontamente atendeu o nosso pedido e dedicou-se com afinco no trabalho.

Somos gratos também pela colaboração de: Rafael Paiva Ribeiro dos Santos que fez o logotipo; Luís Octávio Almeida e Vieira que fez o logo do cabeçalho para o site; Jorge Almeida Lima que confeccionou a capa da primeira edição; George Brendom Pereira dos Santos, que trabalha como diagramador dos textos publicados na REPI. O trabalho de cada um é único e agregou muito na continuidade desta revista. O trabalho é uma atividade humana e coletiva.

Cabe esclarecer que a denominação desse periódico científico Revista Educação, Pesquisa e Inclusão ao mesmo tempo que atende as duas linhas de pesquisa do Programa, tem como política de publicação em seus volumes o acolhimento de eixos temáticos que ampliem nossa compreensão de educação, formação, pesquisa e inclusão de forma transcultural e transversal nas produções aqui publicadas.

O primeiro volume surpreendeu nossa expectativa inicial, pois recebemos contribuições de textos de pesquisadores de universidades de todas as regiões brasileiras e do exterior. Publicamos 27 artigos e dois relatos de experiências. Todos passaram por avaliação ad hoc rigorosa e séria. Desses 27 artigos, 15 são artigos de fluxo contínuo, 12 textos de duas edições temáticas (dossiês). A contabilizar os 29 manuscritos, temos 56 autores diferentes, em sua maioria, escritos em coautoria. Os 56 autores representam 24 instituições de ensino superior, considerando que houve participação de pesquisadores da França, Espanha, México, Canadá e Angola.

As produções abordam diferentes temáticas, com prevalência dos estudos na área da Educação Especial e Teorias da Educação. Os temas que compõe o primeiro volume são diversos, como: pesquisas em educação; educação especial; educação inclusiva; interface entre educação especial e educação escolar indígena; Paulo Freire; política e história da educação; teorias educacionais; mídias e tecnologias; educação escolar indígena; gênero e sexualidade, ensino médio técnico e entre outros.

Cumpramos salientar que tivemos a inauguração do periódico com seis artigos, sendo que dois artigos foram produzidos por três pesquisadores internacionais e outros quatro artigos escritos por nove pesquisadores brasileiros. Isto é, 12 pesquisadores oriundos de seis instituições de ensino superior, a saber: Université de Tours (França), Universidad de Sevilla (Espanha), Universidade Federal da Grande Dourados (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade de São Paulo (Usp). Representaram, assim, uma diversidade institucional fundamental para o lançamento da revista, que visa garantir e atender os critérios do campo da divulgação científica.

E, finalizamos o ano com duas edições temáticas: a de Paulo Freire, produzida pelo prof. Dr. Sebastião Monteiro Oliveira (UFRR); a da Interface entre Educação Especial com a Educação Indígena – confluências e divergências, concebida e desenvolvida pelos(as) pesquisadores(as) Ana Carolina Machado Ferrari (UNA), Denilson Diniz Pereira (UFAM), Michele Aparecida de Sá (UFMG), Mônica Maria Farid Rahme (UFGM). Para melhor compreensão das temáticas, sugerimos que leem o texto de Apresentação escrito pelos editores responsáveis pela edição.

Portanto, esperamos que este primeiro volume oportunize novas investigações e aprofundamentos teórico-metodológicos. A educação não pode estar dissociada da tarefa de pesquisar. Esperamos que os leitores possam desfrutar destes trabalhos que foram preparados e socializados com muito carinho e seriedade.

REFERÊNCIA

NASCIMENTO, S. P.; CARVALHO, C. M. de. Expressões orais populares utilizadas pelo povo do lavrado em Roraima. *Rev. Geogr. Acadêmica, Boa Vista*, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rga/article/view/3661>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RICOEUR, P. Percurso do reconhecimento. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOUZA, J. P. Caimbé. Fotografia. 2014. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/joaopphoto/13654626774/in/photostream/>. Acesso: 07 de maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Dados da Proposta de Programa/Curso Novo. 2017.

Primeira versão do editorial publicado em 15 de março de 2020.

Versão modificada e complementada do editorial publicado em 23 de dezembro de 2020.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: NARRATIVA, DIVERSIDADE E POLÍTICAS

RESEARCH IN EDUCATION: NARRATIVE, DIVERSITY AND POLICIES

INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN: NARRATIVA, DIVERSIDAD Y POLÍTICAS

RECHERCHE EN ÉDUCATION: RÉCIT, DIVERSITÉ ET POLITIQUES

GILVETE LIMA GABRIEL
EDITORA-CHEFE

JOÃO HENRIQUE DA SILVA
EDITOR ADJUNTO

A pesquisa no Brasil é de fundamental importância porque contribuirá à transformação social no que diz respeito à qualidade de vida dos brasileiros, sobretudo dos menos favorecidos, ao reconhecimento do homem capaz (RICOEUR, 2006) e ao de-senvolvimento de nossa ontologia de ser mais (FREIRE, 2005).

O objeto de pesquisa do educador, a prática educativa, tem como exigência um olhar atento e especulativo sobre a realidade que lhe convida, convoca e instiga para refletir, analisar, compreender e interpretar o fenômeno observado e vivenciado no campo da educação.

Os pesquisadores brasileiros e, mais especificamente, os da área da Educação têm sido afetados pela falta de compromisso de alguns governos ao longo de nossa história no que tange à promoção e financiamento da pesquisa como possibilidade de contribuir para mudança social e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros.

Como um país da América Latina que apresenta diferenças nos aspectos culturais, sociais, políticas e econômicas em cada região a pesquisa permite entender a especificidade de cada lugar e de seus agentes à medida que apresenta soluções para os problemas vivenciados. Além disso, é importante também destacar a biodiversidade que o Brasil apresenta e que ainda carece de pesquisas que permitam encontrar formas de preservação e conservação de nossa natureza, nosso patrimônio.

Aliás, a biodiversidade que nos instiga a captar a beleza da existência e atribuir significados à nossa vida. Nessa direção, escolhemos para a capa, que foi elaborada por Jorge Almeida Lima, retratar a árvore *Caimbé* após a queimada e registrada pelo olhar aguçado do fotógrafo João Paulo Souza (2014). Segundo Nascimento e Carvalho (2016, p. 138), *Caimbé* é uma “planta do gênero *Curatela* (família *Dilleniaceae*), extremamente comum no lavrado; as folhas, como uma espécie de lixa, eram muito utilizadas para ariar painéis; no cerrado do Brasil Central o caimbé é conhecido como *lixeira*” (grifos do autor). *Caimbé* é a árvore símbolo do lavrado roraimense. Ele é muito resistente ao fogo das queimadas. Ao escolhermos a árvore *Caimbé* para nossa primeira capa queremos deixar registrado dois fatores que levaram a essa escolha: primeiro, simboliza a biodiversidade do estado de Roraima, localizado no extremo norte e único estado que tem uma capital acima da linha do Equador; segundo, assim como o *Caimbé* resiste ao fogo e é importante para o ecossistema, queremos dizer que pesquisar no extremo norte do país é fundamental para difundir e democratizar conhecimentos na terra de *Macunaima*, mas também que precisamos resistir aos poucos recursos aplicados na educação e continuar

a lutar pelo financiamento de pesquisas na área das ciências humanas e sociais. Pesquisar não é gasto, é investimento na formação humana e cidadã!

Ante o exposto, organizamos este texto em dois momentos. Primeiro, apresentamos um breve histórico do surgimento da revista e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Segundo, expomos os textos que fazem parte desta primeira edição de lançamento da revista.

A Revista Educação, Pesquisa e Inclusão (REPI) configura-se como a culminância dos esforços demandados no âmbito do Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima-GEPAIRR. Este grupo tem como linha de pesquisa Formação de professores, narrativa autobiográfica, identidade e cultura e

[...] se propõe a desenvolver pesquisas educacionais no âmbito local e regional visando compreender e interpretar o fenômeno educativo e, mais especificamente, a prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Desse modo, tem como foco estudos interdisciplinares e interculturais. Tem ainda como interesse central, a criação e implementação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Roraima. (DIRETORIO CNPq, 2009).

A partir desses objetivos o GEPAIRR começou a empreender suas ações de formação, ensino, pesquisa e extensão voltadas às exigências e orientações da CAPES no que se refere à criação do PPGE.

Assim, ao somar esforços com os demais grupos de pesquisa do curso de Pedagogia, da Licenciatura em Educação do Campo, do Colégio de Aplicação, do curso de Artes Visuais e com o apoio, orientação e acompanhamento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Roraima para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tivemos sua aprovação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em dezembro de 2018 e a implementação do mesmo em setembro de 2019.

A realização do II Seminário Internacional de Educação e Pesquisa e I Colóquio de Narrativas (Auto)Biográficas - SEMCOL, em maio de 2013, como um dos pré-requisitos para a promoção do mestrado em educação, cuja temática girou em torno do Reconhecimento de Si e do Outro na Formação Humana, configurou-se como uma ação marcante para a história do curso de Pedagogia e para a história da educação de Roraima. Financiado pela CAPES e destinado aos professores da educação básica da rede de ensino municipal, estadual e privada, fomos surpreendidos com mais de 1.200 inscritos e com a participação ativa dos professores e comunidade nas 09 mesas redondas ofertadas, com comunicações orais, apresentações de pôsteres, ateliê de história de vida e formação dentre outras atividades do II SEMCOL. Tivemos a chance de publicar o resultado de nossas pesquisas no livro do evento e contamos com a participação e colaboração de pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras por meio de conferências, palestras e também com publicação de seus textos científicos para este primeiro livro do evento. Vale ressaltar que dentre as atividades do II SEMCOL, foi realizada uma visita com os professores convidados à comunidade indígena Boca da Mata, localizada no município de Pacaraima. Experiência ímpar para eles e para nós porque houve a troca de conhecimentos de forma intercultural e intergeracional entre os professores visitantes e os professores da comunidade. É importante destacar ainda o apoio que tivemos da Universidade Estadual de Roraima, por meio do professor Josias Ferreira da Silva, coordenador, nessa ocasião, do Programa Novos Talentos dessa instituição.

Nossos agradecimentos mais sinceros aos professores pesquisadores que com muita simplicidade e generosidade contribuíram de forma significativa, ao nosso lado, para a construção do Mestrado em Educação da UFRR ao participarem do II SEMCOL: Gaston Pineau (*Universite Francois Rabelais De Tours - França*), Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (Universidade

Federal do Amazonas), Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Véronique Marie Braun Dahlet (Universidade de São Paulo), Silvia Nogueira Chaves (Universidade Federal do Pará), Daniel Hugo Suarez (*Universidad de Buenos Aires*-Argentina), Elizeu Clementino de Souza (Universidade Estadual da Bahia), Anne Marie Emilie Madeleine Milon Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Christine Delory-Momberger (*Université Paris 13* - França).

Já o III Seminário Internacional de Educação e Pesquisa e II Colóquio de Narrativa (Auto)Biográfica realizado em setembro de 2015, agregou o VIII Seminário Internacional de Práticas Docentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) devido os cortes de verba no âmbito do governo federal. Nesse sentido os seminários tiveram como eixo temático a Formação de Professores Frente à Política Global e o colóquio tematizou sobre as Narrativas de Crianças: O Reconhecimento de sua palavra para a Pesquisa (Auto) Biográfica. Da mesma forma que no evento anterior, contamos com a generosidade e o apoio de pesquisadores nacionais e internacionais na realização e produção científica do III SEMCOL, a saber: Gaston Pineau da Universidade François Rabelais de Tours-França, Luciane Di Conti da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ecleide Cunico Furlaneto da Universidade Cidade de São Paulo, Marineide Gomes da Universidade Federal de São Paulo, Lucíola Inês Pessoa Caval-cante da Universidade Federal do Amazonas, Iduína Mont'Alverne Chaves da Universidade Federal Fluminense e Wagner Rodrigues Valente da Universidade Federal de São Paulo. Esse III SEMCOL contou com 533 inscritos que participaram de conferências, mesas redondas, palestras, comunicações, minicursos e oficinas, somando assim, positivamente nos critérios exigidos pela CAPES na criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

O PPGE resulta do cumprimento político, social e educacional dos professores pesquisadores do curso de Pedagogia em colaboração com professores do Colégio de Aplicação, Licenciatura em Educação do Campo, Artes Visuais e também da Universidade Federal de Roraima para com os profissionais da educação do estado de Roraima que alhures aguardavam a oportunidade de realizar sua Pós-Graduação *stricto sensu* nesta instituição.

Desse modo, um dos objetivos do Programa é “formar professores pesquisadores e produzir conhecimento no campo da educação com ênfase nas características sociais, econômicas, históricas e culturais do Estado de Roraima inseridas na realidade amazônica e transfronteiriça [...]” (UFRR, 2017). Assim, o Programa tem duas linhas de pesquisa que visam atender esse objetivo, a saber: Formação de Professores e Práticas Educativas; Educação e Processos Inclusivos.

A REPI é criada com a intenção de registrar e socializar os conhecimentos produzidos na região Amazônica, como também, de acolher produções científicas de pesquisadores das demais regiões brasileiras e de outros países que almejem colaborar e divulgar seus conhecimentos nessa revista científica. Constitui um canal de pesquisa para dialogar com pesquisadores nacionais e internacionais que desejem discutir a temática da Educação, Pesquisa e Inclusão de modo pluri, multi, interdisciplinar, intercultural e intergeracional.

Assim, somos muito gratos pelos colaboradores/autores desse primeiro volume da REPI do PPGE que com muita prontidão, confiança e generosidade aceitaram o convite para socializar os conhecimentos de suas produções científicas e nossa gratidão também à comissão científica de pesquisadores nacionais e internacionais que nos honram com sua participação e colaboração.

Gostaríamos de agradecer, em especial, ao Comitê Consultivo de Editores de Revistas Científicas (Comed) da Universidade Federal de Roraima, na pessoa da Ângela Maria Moreira Silva, que nos forneceu todas as orientações e diretrizes de forma séria, responsável e cuidadosa

para a criação da revista. Sem o apoio do Comed e do PPGE não poderíamos empreender esta tarefa tão diferente do habitual e, ao mesmo tempo, tão urgente e importante para a consolidação e divulgação de estudos no norte do país.

Também agradecemos o trabalho realizada pela Laudelina Ferreira Cruz, vincu-lada à Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) que foi nossa tradutora/intérprete de língua inglesa de todas as informações que constam no periódico e dos títulos e resumos submetidos ao primeiro número. Laudelina prontamente atendeu o nosso pedido e dedicou-se com afinco no trabalho.

Somos gratos também pela colaboração de: Rafael Paiva Ribeiro dos Santos que fez o logotipo; Luís Octávio Almeida e Vieira que fez o logo do cabeçalho para o site; Jorge Almeida Lima que confeccionou a capa da primeira edição; George Brendom Pereira dos Santos, que trabalhou como editor de *layout*. O trabalho de cada um é único e agregou muito na continuidade desta revista. O trabalho é uma atividade humana e coletiva.

Cabe esclarecer que a denominação desse periódico científico **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão** ao mesmo tempo que atende as duas linhas de pesquisa do Programa, tem como política de publicação em seus volumes o acolhimento de eixos temáticos que ampliem nossa compreensão de educação, formação, pesquisa e inclusão de forma transcultural e transversal nas produções aqui publicadas. Esse primeiro volume atende nossa expectativa e perspectiva com textos de pesquisadores de universidades da região centro-sul brasileiro e, também de pesquisadores de universidades estrangeiras, à exemplo da *Universidad de Sevilla* (Espanha) e *Université de Tours* (França).

Nesse sentido, este editorial de inauguração do periódico possui seis artigos, sendo que dois artigos foram produzidos por três pesquisadores internacionais e outros quatro artigos escritos por nove pesquisadores brasileiros. Isto é, 12 pesquisadores ori-undos de seis instituições de ensino superior, a saber: *Université de Tours* (França), *Universidad de Sevilla* (Espanha), Universidade Federal da Grande Dourados (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade de São Paulo (Usp). Representam, assim, uma diversidade insti-tucional fundamental para o lançamento desta revista, que visa garantir e atender os critérios do campo da divulgação científica.

Cumprе salientar que os autores são pesquisadores renomados. Na área da Pesuisa (Auto)Biográfica, o professor doutor Hervé Breton (*l'Université de Tours*) é responsável por pesquisas que problematizam e examinam os efeitos da experiência de narração e descrição nos processos de aprendizagem ao longo da vida e na formalização do conhecimento experiencial. Na defesa de uma escola intercultural e inclusiva, o pro-fessor doutor José González-Montea-gudo (*Universidad de Sevilla*) tem desenvolvido e acompanhado pesquisas na Europa, Estados Unidos e América Latina no âmbito da educação, formação, narrativa biográfica, aprendizagem dentre outras temáticas.

Na área da educação especial temos as professora doutoras Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC) e Rosângela Prieto (Usp). Na interface entre educação especial e educação escolar indígena temos a professora Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD), reconhecida pelas inúmeras pesquisas que desenvolveu e orientou no Brasil (SÁ; CAI-ADO, 2018). Na área de políticas temos a presença do professor doutor Paulo Gomes Lima (UFSCar), que possui expertise na área de políticas públicas educacionais.

Este número especial, de lançamento da REPI oferece a possibilidade de o leitor estudar e aprofundar seus conhecimentos em seis temáticas diferentes: narrativa biográfica; aprendizagem baseada em projetos na perspectiva da educação intercultural inclusiva; avaliação pe-

dagógica de criança indígena com deficiência; direito à educação infantil; financiamento na educação especial e relação público-privado.

O primeiro artigo intitulado “Investigação narrativa: entre detalhes e duração” escrito pelo professor doutor Hervé Breton (*Université de Tours*) traz à baila a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa narrativa. O artigo teve como objetivos caracterizar os regimes narrativos, formalizar os procedimentos e especificar os tipos de efeitos gerados sobre os processos de formação de si, de formalização dos saberes experienciais e de constituição de conhecimentos a partir da narração da experiência (BRE-TON, 2020).

Como o próprio autor assinala, ele procurou conceituar “investigação narrativa”, baseando-se nas relações dialéticas em ação entre dois “regimes narrativos”: o da descrição fenomenológica e o da narração biográfica. O artigo é fundamental para pesquisadores que trabalham com a pesquisa narrativa, porque o texto caracteriza esta abordagem ao nível epistemológico, metodológico e prático.

O segundo artigo “Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural: una propuesta didáctica en educación secundaria”, escrito por José González-Monteaugudo e Mario León-Sánchez colocam em relevo a necessidade de tornarmos a escola um espaço-tempo intercultural e inclusivo por meio de alternativas pedagógicas a exemplo da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que permite acolher a diversidade e as demandas sociais e educativas presentes na escola. Os professores pesquisadores destacam que esse lugar heterogêneo precisa se tornar, cada vez mais, um ambiente que contribua efetivamente para as mudanças sociais. Assim, as práticas educativas devem ser um convite aos professores, aos alunos e à comunidade para, de forma criativa e inovadora, refletirem processos de inclusão dos agentes sociais à medida que a proposta pedagógica da escola possibilite a análise dos aspectos econômicos, políticos e culturais da sociedade. Desse modo, os autores nos remetem aos precursores dos métodos de aprendizagem ativa, William Kilpatrick (1918) e John Dewey (1938) que defendiam a articulação entre a educação, a pesquisa e a cooperação de todos os envolvidos no projeto da escola. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como um metodologia didática inovadora que propicia ao aluno a aprendizagem significativa e tem como referencial teórico fundamental Vygotsky (2002), Ginsburg e Opper (1987) e Dewey (1997). Os autores afirmam que na Espanha essa metodologia é mais utilizada no âmbito da pré-escola e do primário, mas apresentam uma experiência bem sucedida no ensino secundário com destaque para a prática educativa interdisciplinar, a participação dos alunos na construção de conhecimentos de forma autônoma com o objetivo de torná-los capazes de questionar e buscar soluções para os problemas da escola e de seu entorno numa perspectiva crítica. Os autores concluem chamando atenção para a formação inicial e continuada de professores voltada à inovação educativa e inclusiva em uma escola intercultural.

O terceiro artigo, produzido por três pesquisadores da UFGD – mestre Maria Goretti da Silva Mattoso, doutora Marilda Moraes Garcia Bruno e pós-doutorando Washington Cesar Shoiti Nozu, discutem a avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. O texto é excepcional por quatro motivos: articula a interface educação especial a educação escolar indígena; apresenta a avaliação pedagógica realizada com uma criança indígena com deficiência; trata da interface na educação infantil; o rigor teórico e metodológico da pesquisa com criança indígena e com deficiência. O direito à educação de crianças indígenas com deficiência é um tema que vem sendo pesquisado por pesquisadores brasileiros de diferentes universidades, os quais constataam diversas barreiras e demandas dos povos indígenas. Abordar a educação infantil na interface em questão é um tema que vem sendo sugerido pelos pesquisadores, inclusive, como realizar uma avaliação pedagógica de uma crian-

ça com deficiência tem sido uma das perguntas muito levantadas pelos professores das escolas indígenas. Nesse ponto, os autores realizaram um trabalho promissor porque desenvolveram a avaliação das necessidades específicas e educacionais de uma criança indígena Kaiowá com paralisia cerebral e baixa visão, além de indicar orientações pedagógicas para a sua inclusão no âmbito da Educação Infantil. Desse modo, a pesquisa inova no acolhimento à criança indígena com necessidades especiais, como também, contribui com alternativas teóricas e metodológicas que favorecem a formação de professores.

O quarto artigo “O processo de judicialização na educação infantil em Sorocaba-SP: para um início de conversa”, escrito pela professora e doutoranda Petula Ramanauskas Santorum e Silva e professor doutor Paulo Gomes Lima, ambos da UFSCar, desenvolveram um estudo da realidade da educação infantil no município de Sorocaba, no interior do estado de São Paulo. Demonstram que a educação infantil pública é um direito ainda não universalizado e implementado numa rede de ensino municipal que tem como slogan “Cidade Educadora” (MONTEIRO, 2018). A partir de um estudo minucioso, constataram que há uma demanda reprimida das vagas em creche no município de Sorocaba o que, conseqüentemente, gerou várias ações judiciais para garantir a matrícula de crianças nas creches ou pré-escolas. Inclusive, o estudo de Santorum e Silva (2020) sinaliza que as famílias da região norte da cidade são aquelas que mais demandam vagas na educação infantil, porque tem baixa renda ou possuem baixo poder aquisitivo. O direito à educação infantil não está sendo assegurado numa cidade que possui uma das mais alta renda per capita do estado de São Paulo (ANDRADE, 2018a). Dados da Macroplan - em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), WeGov, Portal Meu Município e Colab -, Sorocaba ocupa a 8ª posição no país no Índice de Desafio da Gestão Municipal (IDGM), que avalia 100 cidades brasileiras com mais de 273 mil habitantes (ANDRADE, 2018b). A cidade é o “30º município com maior população do Brasil, e o 9º do Estado de São Paulo com mais de 670 mil habitantes, cujo PIB é de R\$ 30,6 bilhões e seu PIB *per capita* R\$ 47.396,33, ocupando a 18ª posição entre os 100” (ANDRADE, 2018b).

O quinto artigo, “Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985”, redigido por Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roseli Terezinha Kuhnen, da UFSC, desenvolveram o estudo com objetivo de discutir a concepção de deficiência nas políticas públicas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar. Analisaram rigorosamente os documentos orientadores sobre a escolarização dos alunos com deficiência no ensino fundamental no período em comento. Evidenciam as bases teóricas que sustentaram a concepção de deficiência na política educacional no regime civil-militar brasileiro, tarefa que dialoga com a pesquisa de Rafante, Silva e Caiado (2019). A pesquisa realizada pelas professoras doutoras Roseli e Rosalba oferece enriquecedoras contribuições na área da História da Educação Especial e Psicologia da Educação. São áreas que a professora doutora Rosalba vem desenvolvendo e coordenando no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

O último artigo que faz parte da edição de lançamento da REPI é a pesquisa sobre a política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado, com destaque para o salário-educação. Trabalho produzido pela doutoranda Marcia Maurilio Souza e professora doutora Rosângela Gavioli Prieto (Usp).

A pesquisa investiga a destinação dos valores arrecadados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), correspondentes às matrículas da educação especial, entre 2010 e 2019. Também analisa a expressão desses valores diante ao montante geral de solicitações de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico Modalidade Especial (PDDE-BME) de algumas entidades sem fins lucrativos – Organizações da Sociedade Civil (OSC),

atuantes em educação especial, que prestam serviços às Diretorias de Ensino da Grande São Paulo da Seduc-SP no mesmo período.

A pesquisa revela que o investimento na educação básica para alunos público alvo da educação especial é inferior à transferência de recursos para o mesmo público que frequenta a OSC. Apesar do montante de recursos ser maior do que aqueles destinados às OSC, no que se refere à educação especial, as diferentes variáveis intervenientes fazem conhecer que ainda existe uma relação política muito vantajosa no financiamento às instituições privadas-assistenciais, que carregam o estandarte da filantropia. Aliás, o estudo de Souza e Prieto (2020) evidencia que a relação público-privada não caminhou na direção da universalização e da garantia do direito à educação escolar pública com qualidade às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Além de expor que a privatização da educação especial continua forte, como aventa as pesquisas de Silva (2020) e Lehmkuhl (2018).

Portanto, esperamos que esta primeira edição oportunize novas investigações e aprofundamentos teórico-metodológicos. A educação não pode estar dissociada da tarefa de pesquisar. Esperamos que os leitores possam desfrutar destes trabalhos que foram preparados e socializados com muito carinho e seriedade.

REFERÊNCIA

ANDRADE, M. **Sorocaba tem o 10º maior PIB do Estado e o 22º do país**. Publicado em 19 de dezembro de 2018a. Disponível em <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-tem-o-10o-maior-pib-do-estado-e-o-22o-do-pais/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ANDRADE, M. **Sorocaba ocupa a 8ª posição entre 100 cidades avaliadas em ranking que mede a qualidade de serviços à população**. Publicado em 4 de outubro de 2018B. Disponível em <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-ocupa-a-8a-posicao-entre-100-cidades/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

DIRETÓRIO CNPq. **Grupo de Pesquisas Educacionais, Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima**. 2009. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/25100>. Acesso: 12 de maio de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; LEÓN-SÁNCHEZ, M. Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

LEHMKUHL, M. de S. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre o público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)**. 2018. 172f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MATTOSO, M. G. da S.; BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

MONTEIRO, L. **Sorocaba é destaque como “Cidade Educadora”**. Publicado em 2 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-e-destaque-como-cidade-educadora/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

NASCIMENTO, S. P.; CARVALHO, C. M. de. Expressões orais populares utilizadas pelo povo do lavrado em Roraima. **Rev. Geogr. Acadêmica**, Boa Vista, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/rga/article/view/3661>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RAFANTE, H. C.; SILVA, J. H. da; CAIADO, K. R. M. A Federação Nacional dos Apaes no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: construção da hegemonia no campo da educação especial. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, Arizona, v. 27, p. 64, junho de 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4474>. Acesso em: 23 de abril. 2020. Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4474>.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Educação especial na educação escolar indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. **Interfaces da Educ.**, Paraná, v. 9, n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132/2636>. Acesso em: 18 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3132>

SANTORUM E SILVA, P. R.; LIMA, P. G. O processo de judicialização na educação infantil em Sorocaba-SP: para um início de conversa. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

SILVA, J. H. da. **Federação Nacional das Apaes no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, J. P. **Caimbé**. Fotografia. 2014. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/joaophoto/13654626774/in/photostream/>. Acesso: 07 de maio de 2020.

SOUZA, M. M.; PRIETO, R. G. Política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Dados da Proposta de Programa/Curso Novo**. 2017.

INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: ENTRE DETALHES E DURAÇÃO¹

L'ENQUETE NARRATIVE, ENTRE DUREE ET DETAILS

THE NARRATIVE INQUIRY BETWEEN DETAIL AND LENGTH

HERVÉ BRETON
UNIVERSITÉ DE TOURS, FRANCE
HERVE.BRETON@UNIV-TOURS.FR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-3536-566X

RESUMO: A investigação narrativa tem por especificidade buscar compreender o vivido mobilizando as narrativas da experiência “em primeira pessoa”. Os princípios que fundamentam sua pertinência são os seguintes: apreensão e compreensão dos processos de edificação dos “pontos de vista” que emergem das situações experimentadas pelas pessoas implicadas na investigação, supondo acompanhar duas passagens: da experiência à linguagem – ou a expressão pelas palavras do vivido – e a configuração das palavras em textos – ou a narração. A afirmação da necessidade de um acompanhamento desses processos provém do seguinte postulado: o início da pesquisa supõe conduzir a si mesmo em direção a um trabalho de apreensão do vivido segundo diferentes escalas temporais a partir das quais pode se chegar à narração da experiência. Assim, buscando a expressão do vivido “em primeira pessoa”, o investigador (que pode ser um pesquisador, um formador, um conselheiro de orientação profissional) não solicita ao outro a informação sobre o que foi vivido. Ele mobiliza os procedimentos de orientação, cujo o efeito é o de favorecer “a entrada na investigação” dos sujeitos com os quais ele pesquisa e trabalha, o que leva a considerar que a investigação narrativa é uma forma de pesquisa “necessariamente em primeira pessoa”, pois somente a pessoa que vive a experiência de um fenômeno encontra-se capaz de dizer, a partir do seu ponto de vista e com as suas próprias palavras, sobre o que ela viveu, os efeitos que ela experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos.

PALAVRAS-CHAVE: Life stories. Micro-fenomenologia. Narrativa. Pesquisa narrativa.

RESUME: L'enquête narrative a pour spécificité de chercher à comprendre le vécu en mobilisant des récits d'expérience « en première personne ». Les principes qui fondent sa pertinence sont les suivants : l'appréhension et la compréhension des processus d'édification des « points de vue » à partir desquels se pensent les situations éprouvées par les personnes impliquées dans l'enquête supposent d'accompagner deux passages : celui de l'expérience au langage – soit la mise en mots du vécu – puis celui de la configuration des mots en textes, soit la mise en récits. La nécessité affirmée d'un accompagnement de ces processus provient du postulat suivant : l'entrée dans l'enquête suppose de conduire soi-même un travail de saisie du vécu selon différentes échelles temporelles à partir desquelles peut s'accomplir la narration de l'expérience. Ainsi, en visant l'expression du vécu « en première personne », « l'enquêteur » (qui peut être un chercheur, un formateur, un conseiller en orientation professionnelle) ne prélève pas de l'information sur le vécu d'autrui. Il mobilise des procédés de guidance dont l'effet est de favoriser « l'entrée dans l'enquête » des sujets avec lesquels il cherche et travaille. Cela conduit à considérer que l'enquête narrative est une forme d'enquête « nécessairement en première personne » puisque seule la personne ayant fait l'expérience d'un phénomène se trouve en capacité de dire, de son point de vue, et avec ses mots, ce qu'elle a vécu, les effets qu'elle a éprouvés, les retentissements expérimentiels et biographiques qui en ont résulté.

MOTS-CLES: Micro-phénoménologie. Narration. Recherche narrative. Récits de vie

ABSTRACT: The narrative inquiry has the specificity of seeking to understand the lived by mobilizing the narratives of the experience “in the first person”. The principles that support its relevance are the following: apprehension and understanding of the “point of view” building processes that emerge from the situations experienced by the people involved in the inquiry, supposing to accompany two phases: from experience to language - or the expression by the words of the lived - and the configuration of words in texts - or narration. The affirmation of the need to monitor these processes comes from the following postulate: the beginning of the research supposes to lead oneself towards a work of apprehension of the lived according to different time scales from which the narration of the experience can be reached. Thus, looking for the expression of the lived “in the first person”, the researcher (who can be a researcher, a trainer, a professional guidance counselor) does not ask the other for information about what was experienced. He mobilizes the guidance procedures, the effect of which is to favor “the entry into the inquiry” of the subjects with whom he researches and works, which leads him to

¹ Este artigo teve uma versão original publicada em francês na **Revista Education Permanente**, n.º 222, março de 2020.

consider that narrative inquiry is a form of research “necessarily in the first person”, because only the person who experiences a phenomenon is able to say, from his point of view and in his own words, about what he lived, the effects he experienced and the experiential and biographical impacts suffered.

KEYWORDS: Life stories. Micro-phenomenology. Narrative. Narrative research.

INTRODUÇÃO

A investigação narrativa tem por especificidade buscar compreender o vivido mobilizando as narrativas da experiência “em primeira pessoa”. Os princípios que fundamentam sua pertinência são os seguintes: apreensão e compreensão dos processos de edificação dos “pontos de vista” que emergem das situações experimentadas pelas pessoas implicadas na investigação, supondo acompanhar duas passagens: da experiência à linguagem – ou a expressão pelas palavras do vivido – e a configuração das palavras em textos – ou a narração. A afirmação da necessidade de um acompanhamento desses processos provém do seguinte postulado: o início da pesquisa supõe conduzir a si mesmo em direção a um trabalho de apreensão do vivido segundo diferentes escalas temporais a partir das quais pode se chegar à narração da experiência. Assim, buscando a expressão do vivido “em primeira pessoa”, o investigador (que pode ser um pesquisador, um formador, um conselheiro de orientação profissional) não solicita ao outro a informação sobre o que foi vivido. Ele mobiliza os procedimentos de orientação, cujo o efeito é o de favorecer “a entrada na investigação” dos sujeitos com os quais ele pesquisa e trabalha, o que leva a considerar que a investigação narrativa é uma forma de pesquisa “necessariamente em primeira pessoa”, pois somente a pessoa que vive a experiência de um fenômeno encontra-se capaz de dizer, a partir do seu ponto de vista e com as suas próprias palavras, sobre o que ela viveu, os efeitos que ela experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos.

Dito isso, torna-se necessário definir, com precisão, a expressão “narração em primeira pessoa”. Assim, quando Depraz define a linguagem da primeira pessoa como “a atitude da pessoa que fala ou escreve, seu modo, sua forma, de tal forma que a linguagem esteja o mais próximo possível do contato com a experiência vivida” (2011, p. 59), a autora distingue as posturas da expressão “falar da primeira pessoa” daquela “em primeira pessoa”: se “falar da primeira pessoa é dizer eu (ou mesmo nós), de toda forma, é falar em seu próprio nome, ou seja, reivindicar o que se diz como sendo seu e aderir àquilo que se diz” (DEPRAZ, 2011, p. 60). Falar em primeira pessoa “é adotar, segundo a expressão de Pierre Vermesch, uma fala encarnada”, ou seja, é entrar em um regime de expressão que manifesta a realidade concreta de um contato com o que se vive no momento no qual ele é formulado” (DEPRAZ, 2011, p. 62).

A atividade narrativa pela qual se passa essa forma de pesquisa é objeto de uma análise particular ao longo desse artigo. Na verdade, seja iniciado pelo sujeito em si, como é o caso na narração autobiográfica (LEJEUNE, 1996), seja acompanhada por alguém no contexto das entrevistas biográficas (BERTAUX, 2005), a entrada e a condução da investigação supõe efetuar ações que tornam possível a sua realização. Entre tais ações, duas serão objeto de uma análise ao longo do presente artigo, o qual se interessa aos processos de reciprocidade entre os atos de temporalização da experiência e os atos que realizam a configuração da narrativa. Partindo da tese que afirma a reciprocidade entre “temporalização do vivido” e “configuração da narrativa”, desenvolvida por Paul Ricœur (1983, 1984, 1985), distinguimos dois “regimes narrativos” – o regime biográfico, que permite apreender a experiência vivida segundo sua duração (dimensão longitudinal da trajetória de vida) e o regime micro-fenomenológico, que explora e descreve

sequências curtas do vivido. Sendo assim, os modos de apreensão dos fenômenos e os efeitos de compreensão gerados variam.

O desafio deste artigo é de caracterizar esses regimes narrativos, de formalizar os procedimentos e de especificar os tipos de efeitos gerados sobre os processos de formação de si, de formalização dos saberes experienciais e de constituição de conhecimentos a partir da narração da experiência. Para tanto, um trabalho de definição foi produzido e, em seguida, três narrativas são propostas para caracterizar os “dados” a partir dos quais esses regimes narrativos podem ser formalizados. Entre exploração do vivido ao longo do tempo e a análise da experiência em seus detalhes, os efeitos e as contribuições da investigação narrativa são, assim, interrogados, a partir dos paradigmas hermenêuticos e experiencial que a fundamentam e os métodos que lhe dão forma concreta.

A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: QUAIS PARADIGMAS?

As premissas da investigação começam assim que um sujeito aspirante, um adulto em formação, um profissional em situação de trabalho “volta-se para” sua experiência para acolhê-la e exprimi-la. Esse ato – que conjuga dois gestos: acolhimento do vivido e expressão através das palavras – caracteriza a primeira fase da investigação narrativa, sendo a segunda a narração. Seja ela conduzida em primeira pessoa ou em segunda pessoa, como é o caso do que Penef (1990) nomeia de “método biográfico”, que se inscreve na linha dos trabalhos oriundos da sociologia qualitativa (GUTH, 2014 ; DUBAR et NICOURT, 2017), a investigação narrativa procede de um mesmo movimento: o narrador volta-se para a sua experiência vivida, acolhe o que se passa no curso da evocação e procura as palavras para expressar, seja descrevendo de maneira detalhada e narrando ao longo do tempo. Esta dinâmica durante a qual o sujeito torna-se atento à sua experiência para exprimi-la, descrevê-la, narrá-la, expressá-la, de forma oral ou escrita, assinala a entrada na investigação que é, segundo certos aspectos, uma busca do tipo hermenêutica. Debruçar-se sobre o seu vivido é, potencialmente, colocar em dia as dimensões da experiência que, quando vividas no momento presente, não foram nem refletidas e nem tematizadas. De fato, os modos de doação do vivido (MARION, 1997) caracterizam-se, do ponto de vista do sujeito, por percepções de imediatismos e de evidências, corroborando como a proposição de Zahavi (2015) : os dados experienciais são presentificados e constituídos por lembranças provenientes de um processo de sedimentação e síntese (HUSSERL, 1918-1926/1998). Assim, o sujeito vive os efeitos resultantes dos conteúdos da experiência vivida no presente e “retém” esses efeitos sob a forma de lembranças. Nos dois casos, a experiência é vivida antes de ser refletida, dita e “narrada”. Trata-se do sentido do caráter “passivo” da síntese e da memória husserliana: a experiência é vivida, integrada e retida sem que esses processos dependam de um trabalho intencional e voluntário.

Essa dimensão pré-réflétida do vivido (PETITMENGIN, 2010) supõe, assim, que se efetuem ações para que a investigação narrativa possa se realizar. Um entre eles foi anteriormente definido e diz respeito à conversão do olhar do sujeito que, tornando-se disponível à lembrança, abre-se à possibilidade de acessar sua experiência para acolhê-la (BRETON, 2016). Dois outros merecem uma análise mais aprofundada a fim de apreender suas características próprias, sua reciprocidade dinâmica e sua contribuição para a investigação narrativa: a temporalização e a narração do vivido. Essa perspectiva ancora a investigação narrativa em duas tradições hermenêuticas da experiência de Dilthey e Ricœur. Para Dilthey (1910/1988), a experiência comporta uma dimensão pré-lingüística pelo fato de que ela tem por vocação ser expressada.

Essa perspectiva é seguida por Ricœur quando ele afirma: “A experiência pode ser dita, ela demanda ser dita. Levá-la à linguagem não é transformá-la em outra coisa, mas articulando-a e desenvolvendo-a, permite-se que ela torne-se ela mesma” (RICŒUR, 1985, p. 62). E sempre, segundo Ricœur, a passagem da experiência à linguagem é dependente do trabalho de temporalização da experiência: para ser contada, a experiência deve poder ser pensada no tempo.

OS REGIMES NARRATIVOS: UMA TENTATIVA DE CARACTERIZAÇÃO

Após ter definido, ao longo da seção precedente, a “investigação narrativa”, torna-se possível, nesse momento, definir seus objetos. Diferentes procedimentos são mobilizados para a narração da experiência. A seleção dos procedimentos é dependente dos desafios da pesquisa e dos objetos de conhecimento antecipados. O trabalho difere, na verdade, de acordo com o que a investigação busca analisar, os modos de doação da experiência ao longo de um momento singular (VERMERSCH, 2000), ou os impactos desse momento na história do sujeito (PINEAU, 1991). A análise dos modos de doação supõe apreendê-la em um momento de duração curta para realizar uma descrição detalhada de suas diferentes dimensões (agentividade, percepções, impressões, inferências...). Por outro lado, a análise dos efeitos vividos ao longo de um ou de vários eventos inscritos na trajetória de vida e seus impactos na história do sujeito supõe questionar o vivido a partir da narração biográfica. Assim, entre apreender o vivido nos seus detalhes e a apreensão das dinâmicas de repercussão na duração, a investigação narrativa compõe com os regimes da descrição fenomenológica e da narração biográfica (BAUDOUIN, 2010).

A fim de ilustrar e de concretizar esses diferentes pontos, propõe-se nas páginas seguintes um estudo curto, cujo o objeto ilustra essas proposições. Três narrativas em primeira pessoa foram propostas. Para cada uma, cujo o “fundo existencial” é comum (um período de vida marcado por uma viagem de longa duração), a experiência é apreendida com vistas à um trabalho de expressão e, em seguida, de narração. Assim, o que diferencia essas narrativas não é o conteúdo da experiência, mas a duração do vivido a partir do qual constrói-se a expressão e a narração. É pela variação das escalas temporais das experiências vividas que serão caracterizados os regimes narrativos anteriormente citados.

A NARRAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO

Durante essa curta investigação narrativa, três narrativas serão apresentadas de maneira sucessiva. A primeira diz respeito a um momento vivido de uma duração de uma hora durante a primeira das minhas viagens à Índia (realizada em 1994). A segunda refere-se à mesma viagem à Índia, mas apreende os três primeiros meses dessa viagem. A terceira abarca o período de vida durante o qual essa viagem de uma duração de seis meses vem a ser então concluída e refletida. Em outros termos, serão apresentados sucessivamente: a narrativa de um momento de viagem (1), a narrativa de um período da viagem durante o qual esse momento aconteceu (2), a narrativa do período de vida durante o qual essa viagem foi vivida (3).

A abordagem de investigação procede, então, pela “extensão gradual da experiência de referência”, a partir da qual a expressão em palavras é conduzida e a narrativa de si é construída. Essas três narrativas serão, em seguida, objeto de um trabalho de análise comparada a fim de caracterizar os efeitos gerados sobre os processos de compreensão e de constituição de conhecimentos da variação dos procedimentos narrativos que resultam da extensão gradual

das experiências de referência. E uma última precisão (importante): o tempo necessário para a redação de cada um desses três textos foi idêntico, assim como o formato dedicado à expressão (que para esse estudo foi calculado em caracteres).

Exemplo 1: descrição em primeira pessoa de um curto momento vivido durante uma viagem à Índia

Minha primeira viagem à Índia aconteceu entre dezembro de 1993 e Maio de 1994. Quando cheguei ao aeroporto de Nova Deli, fui atingido por uma estranha luz. Uma claridade um pouco amarelada das lâmpadas que, combinada com o mobiliário, me pareceu ultrapassado, criando uma atmosfera que não me era familiar. O calor úmido que reinou reforçou essa sensação de mudança repentina, até mesmo uma ruptura com o mundo que eu havia deixado para trás na França quando entrei no avião. Depois de buscar a minha bagagem, dirigi-me para a saída. Quando me aproximei da linha que sinalizava a entrada no aeroporto, do lado do visitante, vi uma multidão compacta na minha frente. Senti uma forte apreensão que quase me atordoou. Parecia que uma centena de olhos estava focada em mim. Eu podia ouvir o barulho da multidão, da rua, das obras. A luz estava agora quase me cegando. O meu batimento cardíaco parecia ter acelerado enquanto o ritmo dos meus passos tinha abrandado completamente. Atravessar a linha que separava a “zona de trânsito” da zona de “recepção dos viajantes” marcou a minha entrada na Índia. Eu sabia que não podia voltar atrás. Eu teria então que seguir em frente, deixar o aeroporto e ir mais fundo na cidade. Após alguns segundos de hesitação, compreendi que tinha de continuar. Então, recomecei a andar, e mergulhei na multidão.

Esse primeiro texto expressa em palavras uma experiência que aconteceu 24 anos antes da sua narração escrita. Essa “experiência de referência” (ou seja, a experiência vivida a partir da qual a expressão em palavras constrói-se) durou cerca de 60 minutos. O tempo dedicado à escrita do vivido foi de aproximadamente dez minutos. Se ele tivesse sido lido, sua leitura não tomaria mais que dois minutos. O texto tem 1.426 caracteres com espaços. Última informação, a descrição desse momento conjugou três tipos de atos: a temporalização das sequências do desenrolar da experiência (descrição granular), a identificação dos aspectos (ambiente, luz, barulhos, ...) e ajuste do nível de detalhe na expressão em palavras de cada um desses aspectos.

Exemplo 2: narração em primeira pessoa da primeira parte de uma viagem à Índia que durou seis meses

A minha primeira viagem à Índia ocorreu entre Dezembro de 1993 e Maio de 1994. Comecei ficando alguns dias em Nova Deli, na pousada Ringo, que hoje em dia está fechada. Este lugar serviu de refúgio durante a primeira semana. Eu estava de fato muito desorientado com as incessantes solicitações, tentativas de golpes de todo o tipo. Demorei vários dias para poder caminhar pela rua, para me orientar, para entender o que podia comer, limitando o risco de intoxicação alimentar. Depois fiz uma passagem por Rajasthan, depois desci para Bombaim. As primeiras semanas foram muito difíceis. Eu vivi a experiência do adoecimento, do isolamento. As minhas viagens alternavam entre ônibus e trem, sem muito conforto. Aprendi a estar vigilante, a ficar atento para vigiar minha bagagem, escolher a comida e me manter em forma. A chegada ao sul da Índia, seguida de uma estadia de três semanas no Sri Lanka, antes de regressar a Madras, Tamil Nadu, foi mais tranquila. Lembro-me de me sentir quase fisicamente relaxado numa manhã ensolarada em Mahabalipuram. Eu estava começando a entender a Índia, e senti como se tivesse aprendido a viajar e viver lá. Depois de três meses, regressé ao Norte, chegando a Varanasi. O segundo período desta viagem de seis meses então começou.

A experiência de referência dessa segunda narrativa dura cerca de 90 dias. Assim como o primeiro texto, o tempo necessário à narração escrita foi de dez minutos aproximadamente. Ela possui 1.394 caracteres com espaços. No que diz respeito à experiência de escrita, a experiência vivida associada à expressão narrativa é radicalmente diferente da primeira narrativa. Na verdade, o esforço produzido por essa segunda narrativa procede de um trabalho de “compreensão temporal” para chegar a uma construção narrativa de um período de viagem de duração

de três meses que foi vivida de maneira intensa. A prova foi a seguinte: colocar em palavras 90 dias de experiência vivida em menos de 1.500 caracteres.

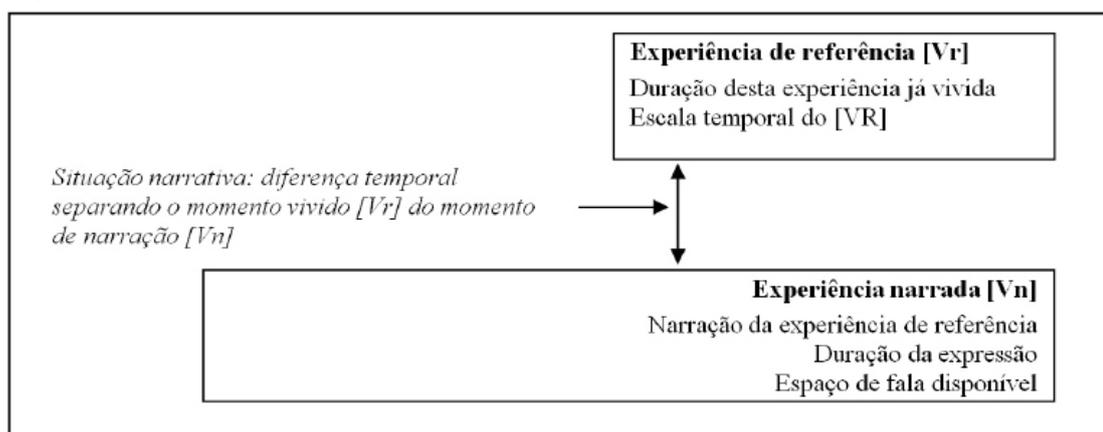
Exemplo 3: narração biográfica de um período de vida marcado por viagens

Durante o último ano do diploma que eu estava preparando na época, em 1993, tive a oportunidade de viver seis meses na Ilha da Reunião, para realizar o meu estágio de graduação. Foi a minha primeira longa experiência de viver longe da metrópole. Fui então recebido por uma família mauriciana, que me apresentou à arte do chá indiano. Foi então que surgiu o projeto de uma longa viagem à Ásia. Depois de seis meses de preparação, parti para a Índia. Esta viagem de seis meses causou uma verdadeira ruptura no decorrer da minha vida: uma quebra nos ritmos, uma mudança de cenário, encontros decisivos... Voltei transformado, lutando durante os primeiros meses para me reintegrar em uma vida cotidiana governada pelo sedentarismo. Durante os primeiros meses, eu estava dividido entre o prazer de redescobrir formas de conforto que quase tinha esquecido e o desejo freqüente de partir novamente. Eu senti falta do movimento e da mudança de cenário. Eu tinha, no entanto, aprendido novas maneiras de levar minha vida durante esta fase de imersão no mundo indiano. Com o tempo, aprendi a reconhecer esses aprendizados e torná-los um hábito, falando deles e mobilizando-os em contextos de trabalho. Gradualmente, surgiu uma continuidade a esta vida de viagens, entre a inscrição profissional e a entrada na vida de casado.

Este terceiro texto narra uma experiência que ocorreu durante um período que corresponde, para o narrador, ao momento de entrada na vida adulta (HOUDE, 1999). Naquela época, eu estava terminando meus estudos universitários e queria viajar antes de entrar na vida profissional. A experiência narrada dura quase dez anos. O tempo necessário para a narração e a expressão da narrativa é idêntico aos dois textos apresentados anteriormente (o texto tem 1.331 caracteres com espaços). Quanto à experiência de escrita, o trabalho tem as seguintes características: compor uma narrativa que contempla um período de dez anos de vida em 1.500 caracteres, o que tornou necessário eliminar a preocupação de descrever um aspecto ou um momento de maneira detalhada.

DIALÉTICAS TEMPORAIS E REGIMES NARRATIVOS AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO

A apresentação sucessiva das três narrativas anteriores busca mostrar a singularidade dos regimes narrativos e o seu apoio recíproco à manifestação dos fenômenos experienciais vividos. A hipótese levantada é que o nível de detalhe da descrição gera efeitos de compreensão e torna possível a manifestação de processos que a narração biográfica não pode gerar (e vice-versa). Uma relação pode assim ser formalizada entre a duração da “experiência de referência” (a experiência vivida e que serve de referência para a expressão em palavras) e a “experiência narrada” que se concretiza nos discursos ou textos. Estas hipóteses têm sido objeto de um trabalho pioneiro de Genette (2007) e Baudouin (2010), entre outros.



Esquema 1: Dialéticas temporais entre experiência de referência [Vr] e experiência narrada [Vn]

O esquema apresentado acima busca formalizar as relações dialéticas entre três pólos da narração da experiência vivida: “a experiência de referência”² [Vr], a “experiência narrada” [Vn], a “situação narrativa” [Sr] do sujeito no momento da narração.

Assim, se o Vr aparece situado no tempo de maneira não evolutiva (pois ele pode ser datado e contextualizado), os dois outros pólos estão em constante evolução. De fato, a distância separando o Vr da situação não cessa de se expandir (uma experiência passada está cada dia mais antiga do ponto de vista do narrador). Então é possível para um mesmo Vr produzir várias narrações sucessivas (ou várias Vn). Assim, a atividade narrativa permite diferentes formas de construções narrativas para uma mesma experiência vivida, incluindo as variações de escala temporal (tal como proposto através das três histórias apresentadas) ou, inversamente, mantendo a escala temporal da experiência de referência idêntica e mudando apenas a situação narrativa. Estas escolhas relativas à condução da atividade narrativa fazem parte da estratégia.

Trata-se, por exemplo, de determinar os efeitos de contraste gerados pela variação das escalas temporais da mesma experiência para a manifestação de fenômenos e processos que fazem parte de uma dinâmica de formação e/ou profissionalização. Dessa maneira, a estratégia deve ser adotada para questionar as relações causais que podem ser inferidas (ou mantidas como verdadeiras) entre diferentes momentos no decorrer da vida? Diferentes cenários são, portanto, possíveis no contexto das pesquisas sobre as estratégias e os processos narrativos no campo da educação de adultos: números de experiências de referência colocados em palavras, variações nas escalas de tempo, escritas sucessivas da mesma experiência.

Assim, na seção anterior, mantivemos a seguinte estratégia: manter a atenção sobre um Vr (a experiência da viagem durante um período de vida caracterizado pela “entrada na vida adulta”), mas prolongando sucessivamente a duração desta experiência de referência sem variar o tempo atribuído ao Vn (devido ao formato deste artigo e ao espaço muito limitado que ele oferece).

Tecnicamente, a atividade narrativa é construída sobre a mesma experiência capturada três vezes, com um prolongamento gradual da sua duração: 60 minutos, depois três meses, depois dez anos. Como é mantida uma duração fixa para Vn (1.500 caracteres), a extensão do perímetro temporal de Vr gera reciprocamente um processo de compressão temporal durante Vn.

A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA, ENTRE DESCRIÇÃO MICRO-FENOMENOLÓGICA E NARRAÇÃO BIOGRÁFICA

Diferentes elementos podem então ser questionados a fim de considerar a relevância das estratégias de investigação narrativa em uma perspectiva de pesquisa, de auto-formação ou de formalização dos saberes experienciais: reduzir a duração da experiência de referência permite, potencialmente, uma apreensão detalhada dos aspectos da experiência e, assim, o acesso às “*qualias*” sensíveis (ZAHAVI, 2015) da experiência vivida.

Em contraste com esta perspectiva descritiva, a extensão da duração da experiência capturada, que permite apreender o que causa a intensificação das taxas de compressão temporal, produz efeitos de alisamento que permitem tanto apreender as regularidades (QUÉRÉ, 2000) na história, quanto pensar a investigação a partir de uma perspectiva longitudinal.

² O leitor poderá consultar o artigo « Description et vécu » de Pierre Vermersch, publicado na revista online *Expliciter* (n° 89, março 2011).

Assim diferentes “resultados” podem ser constatados a partir do curto estudo apresentado neste artigo:

- Em relação à primeira narrativa, a “escala temporal” escolhida permite colocar em palavras as qualidades experienciais do que foi vivido, o que permite apreender as dimensões sensíveis (LAPLANTINE, 2018) da experiência vivida e os modos de donação da situação. Os processos deliberativos associados aos sentimentos e sensações corporais também são colocados em palavras. Este regime permite, assim, apreender em termos concretos os fatores que sustentam a agentividade, que contribuem para sentimentos de confiança ou que geram medo ou dúvida... ;

- No que diz respeito à segunda narrativa, o esforço de compressão de tempo requerido pelo formato narrativo tem efeitos maciços de suavização e impede o acesso aos detalhes. No entanto, torna possível expressar a aprendizagem resultante desta fase de trinta dias de experiência, que gradualmente torna possível definir um curso de ação para viajar na Índia. Assim, esta modalidade narrativa “intermediária” assegura a transição entre a descrição detalhada da primeira narrativa e a narração historicizada da terceira narrativa e caracteriza fenômenos (o sentimento de familiaridade com a Índia) que parecem ter levado três meses para atingir os primeiros limiares de realização;

- A narrativa número três traz à linguagem um período de dez anos. Devido à taxa de compressão temporal alcançada, os “efeitos de alisamento” são maciços. A atividade de temporalização é realizada a partir de seqüências de experiências duradouras: os períodos de visão. Para este tipo de narrativa, extremamente condensada (a duração da experiência de referência é de dez anos, o tempo permitido para a sua expressão é de três minutos ou 1.500 caracteres), o longitudinal impõe-se à custa do granular, a história é construída em detrimento de uma visão detalhada dos processos sucessórios, que são diacrônicos e cronológicos por natureza.

A atualização dos diferentes regimes narrativos da investigação mereceria uma discussão que o formato deste artigo não possibilita de maneira completa. Entre os elementos que se inserem no âmbito da discussão, no entanto, existe um que merece ainda ser abordado. De fato, a proposta foi feita para colocar o regime de descrição no contexto da investigação narrativa, o que nos leva a pensar na descrição fenomenológica como uma forma particular de narração da experiência vivida. Esta proposta diverge das definições clássicas de descrição em narratologia (ADAM, 2015).

Classicamente, a descrição fixa-se em descrever aspectos de um objeto através da cristalização do tempo. No entanto, a atividade narrativa ao longo da investigação sobre a experiência em primeira pessoa permite apresentar a idéia de que toda construção narrativa é temporalizada, e que isto é verdade não só da narração biográfica, mas também da descrição fenomenológica³.

PERSPECTIVAS DE PESQUISA: EPISTEMOLOGIA EXPERIENCIAL E ESTRATÉGIAS NARRATIVAS

Neste artigo, procurou-se definir “investigação narrativa”, com base nas relações dialéticas em ação entre dois “regimes narrativos”: o da descrição fenomenológica e o da narração biográfica. Este trabalho é parte de um processo que visa formalizar um Manual de Investigação Narrativa em Investigação e Formação (BRETON, 2020), cujo objetivo é caracterizar esta abordagem de investigação a nível epistemológico, metodológico e prático.

³ Esta perspectiva está parcialmente avançada desde os trabalhos de Dewey em sua obra *Logique. La théorie de l'enquête* (1938/1993), na qual são feitas distinções entre descrição e narrativa. Entretanto, o método empírico – chamado por Dewey (1925/2012) de “método denotativo” – que permite que os objetos da chamada primeira experiência e os da experiência refletida circulem durante o curso da investigação, permanece não especificado.

No plano epistemológico, a diferenciação dos regimes narrativos questiona as formas de conhecimento produzidas pela exploração da experiência vivida entre **detalhe** e **duração**. Se a narração biográfica permite captar a experiência vivida através da agregação dos acontecimentos de acordo com uma lógica que permite manifestar o desdobramento dos fenômenos ao longo do tempo, o poder da descrição detalhada reside nos seus efeitos de elucidação das dinâmicas e associações lógicas envolvidas na configuração da narrativa, na construção das estruturas narrativas e nos hábitos interpretativos que sustentam a “evidência natural do mundo da vida” (SCHÜTZ, 1971/1987).

Em função do tipo de trabalho de campo e das questões em jogo, a estratégia narrativa tem que ser inventada. Sua relevância e poder dependem da lógica das composições entre o descritivo e o biográfico, entre extensão e compressão do tempo, entre detalhe e duração.

Os contextos nos quais a investigação narrativa pode ser mobilizada são vastos: pesquisa em ciências sociais, auto-formação, educação de adultos. Ela merece atenção especial nos contextos de reconhecimento e validação de experiências adquiridas. A formalização de saberes experienciais pressupõe, na verdade, a aquisição de saberes narrativos (BRETON, 2019), o que diz respeito diretamente às estratégias narrativas e aos regimes estudados neste artigo.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Armand Colin, 2015.

BAUDOUIN, Jean-Michel. **De l'épreuve autobiographique**. Berne: Peter Lang, 2010

BERTAUX, Daniel. **Le récit de vie**. Paris: Armand Colin, 2005.

BRETON, Hervé. Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. **Recherches et Educations**, n. 16, p. 51-63, 2016. Disponível em : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3000>. Acesso em : 01 mar. 2020.

BRETON, Hervé. **Manuel de l'enquête narrative en recherche et formation**. Paris: Chroniques sociales [à paraître, 2020].

COHEN, Marcel. **Détails**. Paris: Gallimard, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique**. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2010.

DEPRAZ, Natalie. L'éloquence de la première personne. **Alter**, n. 19, p. 57-64, 2011. Disponível : <https://journals.openedition.org/alter/1365>. Acesso: 02 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/alter.1365>

DEPRAZ, Natalie. **Comprendre la phénoménologie: Une pratique concrète**. Paris: Armand Colin, 2012.

DEPRAZ, Natalie. D'une science descriptive de l'expérience en première personne: pour une phénoménologie expérientielle. **Studia Phaenomenologica**, v. 1, n. 13, p. 387-402, 2013. Disponível em: https://www.pdcnet.org/studphaen/content/studphaen_2013_0013_0387_0402. Acesso 03 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7761/SP.13.387>

DEWEY, John. **Expérience et nature**. Paris: Gallimard, 1925/2012.

DEWEY, John. Logique. **La théorie de l'enquête**. Paris: Presses universitaires de France, 1938/1993.

DILTHEY, Willhelm. **L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit** (trad. : Sylvie Mesure). Paris: CERF, 1910/1988.

DUBAR, Claude. ; NICOUD, Stephane. **Les biographiques en sociologie**. Paris: La Découverte, 2017.

- GENETTE, Gérard. **Discours du récit**. Paris: Éditions du Seuil, 2007.
- GUTH, Suzie. Chicago, 1920. **Aux origines de la sociologie qualitative**. Paris: Téraèdre, 2004.
- HOUDE, René. **Les temps de la vie**. Le développement psychosocial de l'adulte. Paris: Gaëtan Morin Éditeur, 1999.
- HUSSERL, Edmund. **De la synthèse passive**. Grenoble: Jérôme Millon, 1918-1926/1998.
- LAPLANTINE, François. **La description ethnographique**. Paris: Armand Colin, 1996.
- LAPLANTINE, François. **Penser le sensible**. Paris: Pocket, 2018.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1996.
- MARION, Jean-Luc. **Étant donné**. Paris: Presses universitaires de France, 1997.
- PENEFF, Jean. **La méthode biographique**. Paris: Armand Colin, 1990.
- PETITMENGIN, Claire. La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue. **Alter**, n. 18, 165-182, 2010. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00553032/>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- PINEAU, Gaston. **Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation**. Paris, La Documentation française, p. 29-40, 1991.
- PINEAU, Gaston. Savoirs et rapport au savoir. Dans : J.-P. Boutinet (dir. publ.). **L'ABC de la VAE**. Toulouse, Erès, p. 210-211, 2019.
- QUERE, Louis. **Singularité et intelligibilité de l'action**. Dans: Centre de recherche sur la formation du Centre national des arts et métiers (dir. publ.). **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris: Presses universitaires de France, p. 147-171, 2000.
- RICEUR, Paul. **Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique**. Paris: Seuil, 1983.
- RICEUR, Paul. **Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction**. Paris: Seuil, 1984.
- RICEUR, Paul. **Temps et récit. 3. Le temps raconté**. Paris: Seuil, 1985.
- SCHÜTZ, Alfred. **Le chercheur et le quotidien**. Paris: Klincksieck, 1971/1987.
- VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Paris: ESF, 1994.
- VERMERSCH, Pierre. **Approche du singulier**. Dans: Centre de recherche sur la formation du Centre national des arts et métiers (dir. publ.). **L'analyse de la singularité de l'action**, Paris: ESF, p. 239-255, 2000.
- VERMERSCH, Pierre. **Explicitation et phénoménologie**. Paris: PUF, 2012.
- ZHAHAVI, Dan. **Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le problème difficile**. Philosophie, n. 124, p. 80-104, 2015. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-philosophie-2015-1-page-80.htm#>. Acesso em: 10 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3917/philo.124.0080>

SOBRE O AUTOR

Hervé Breton: Doutor em Educação pela Universidade de Tours (Universite François Rabelais), U.T., França. Professor associado em educação de adultos e ciências da aprendizagem ao longo da vida na Universidade de Tours. É membro da equipe de investigação Education Ethics Health (U.T., EA7505).

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/repi/article/view/6255>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6255>.

Submetido em: 06/04/2020

Aprovado em: 14/04/2020

APRENDIZAJE POR PROYECTOS COMO METODOLOGÍA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA E INTERCULTURAL. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO METODOLOGIA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA E INTERCULTURAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

PROJECT-BASED LEARNING METHODOLOGY FOR AN INCLUSIVE AND INTERCULTURAL SCHOOL. A DIDACTIC PROPOSAL IN SECON- DARY EDUCATION

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO
UNIVERSIDAD DE SEVILLA – US, ESPAÑA
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3094-8092](https://orcid.org/0000-0002-3094-8092)
MONTEAGU@HOTMAIL.COM

MARIO LEÓN-SÁNCHEZ
UNIVERSIDAD DE SEVILLA – US, ESPAÑA
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2649-944X](https://orcid.org/0000-0002-2649-944X)
MARIOLEON95@HOTMAIL.COM

RESUMEN: El Aprendizaje por Proyectos (APP) ha ido ganando reconocimiento a lo largo de los últimos años, hasta llegar a convertirse en una de las metodologías innovadoras actuales más empleadas en las escuelas españolas, particularmente en educación infantil y primaria. Esta implantación ha sido favorecida especialmente por los docentes más comprometidos con la innovación y el cambio social. Estos docentes suelen compartir un enfoque educativo basado en el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento mediante la interacción con la realidad. El objetivo de este trabajo es plantear una propuesta didáctica basada en el APP, que pueda ser útil para desarrollar procesos de cambio social y educativo por parte del profesorado de enseñanza secundaria, nivel educativo en el que es menos habitual el APP. Se concluye que estos procesos de innovación educativa con foco en el APP contribuyen a la implicación del alumnado, mejoran la motivación en el aprendizaje y favorecen la apertura de la escuela a la comunidad escolar y al entorno.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad. Aprendizaje por proyectos. Innovación docente. Escuela inclusiva. España.

RESUMO: A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem vindo a ganhar reconhecimento nos últimos anos e tornou-se uma das metodologias mais inovadoras atualmente utilizadas nas escolas em Espanha, particularmente no ensino pré-escolar e primário. Esta implementação tem sido especialmente favorecida por professores que estão mais comprometidos com a inovação educativa e a mudança social. Estes professores geralmente compartilham uma abordagem educacional baseada no desenvolvimento de processos de construção de conhecimento através da interação com a realidade. O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática baseada no ABP, que pode ser útil para desenvolver processos de mudança social e educacional por parte dos professores do ensino secundário, nível educacional em que a ABP é menos comum. Conclui-se que estes processos de inovação educacional centrados a ABP contribuem para o envolvimento dos alunos, melhoram a motivação na aprendizagem e incentivam a abertura da escola à comunidade e o território.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Aprendizagem baseada em projetos. Inovação pedagógica. Escola inclusiva. Espanha.

ABSTRACT: Project-Based Learning (PBL) has been gaining recognition over the last few years and has become one of the most innovative methodologies currently used in Spanish schools, particularly in pre-school and primary education. This implementation has been especially favored by teachers who are more committed to educational innovation and social change. These teachers usually share an educational approach based on the development of knowledge building processes through interaction with reality. The objective of this paper is to

offer a didactic proposal based on the PBL, which may be useful to develop processes of social and educational change by secondary school teachers, the educational level in which the PBL is less common. It is concluded that these processes of educational innovation focused on the PBL contribute to the involvement of students, improve motivation in learning and encourage the opening of the school to the community and territory.

KEYWORDS: Interculturality. Project learning. Teaching innovation. Inclusive school. Spain.

INTRODUCCIÓN

En un primer apartado revisaremos la cuestión de la escuela inclusiva e intercultural. En base una revisión de la literatura relevante en contexto español, abordaremos potencialidades y necesidades para el desarrollo de las actividades basadas en el Aprendizaje por Proyectos (APP) de la escuela intercultural. Nos centraremos en los elementos que facilitan la transformación hacia la escuela intercultural e inclusiva, con principalmente con referencia a la educación secundaria.

En un segundo apartado, mostraremos una propuesta didáctica para el trabajo de la educación intercultural e inclusiva a través del APP en educación secundaria. Nos centramos en el desarrollo de la innovación docente, basada en el empleo de metodologías de participación activa entre el alumnado y la comunidad escolar.

La sociedad actual está sumida en un proceso de transformación continuo, y la escuela, en consecuencia, constituye un reflejo de las demandas sociales. Pero las demandas sociales poco o nada tienen que ver con el funcionamiento de la escuela, desde una perspectiva teórica o deseable (FLECHA, 2009). Los procesos asociados a la globalización y las transformaciones contemporáneas nos convierten en sociedades más diversas y multiculturales (SASSEN, 2007; BANKS, 2007; BANKS, 2009). Actualmente, la escuela y la educación afrontan el reto de la atención a la diversidad como un desafío, en el que es necesario ofrecer al alumnado un currículo que garantice la participación democrática en un mundo cada vez más complejo (MAHALINGAM; MCCARTHY, 2013). La escuela es la base y la garantía de la participación cívica y democrática de las nuevas generaciones, en el contexto de una realidad social compleja y segregadora, que dificulta la interrelación de sus integrantes (PADILLA, 2013).

La atención a la diversidad requiere de la generación de un ambiente escolar de aprendizaje que promueva el acceso a los bienes culturales (PÉREZ et al. 2012) y posibilite el éxito pese a las diferencias (WANG, 1994). El reconocimiento de la diversidad no pasa por homogeneizar al alumnado. No se trata de medidas transitorias o temporales para las personas con necesidades educativas especiales, sino de generar un modelo curricular que facilite el aprendizaje compartido, en el reconocimiento de la diversidad (MELERO, 2004; 2011). En este sentido, la atención a la diversidad nos compromete a todos, en tanto que sociedad, y no concierne exclusivamente a las escuelas (MARTÍNEZ-USARRALDE; LLORET-CATALÁ; CÉSPEDES-RICO, 2017). Este compromiso implica una relación dialógica en el proceso de búsqueda de una cultura compartida, al mismo tiempo en la escuela y en la sociedad (ARNÁIZ; GUIRADO, 2015; AZORÍN ABELLÁN, 2017).

Partiendo de la idea de un proceso educativo dinámico, el diálogo y la interacción son imprescindibles para la construcción y adquisición de conocimientos y para la configuración de la propia identidad del alumnado. Los contextos interculturales se sustentan en la idea de democratización del espacio, poniendo en valor la diversidad y la búsqueda del enriquecimiento cultural. Es decir, la atención a la diversidad reconoce las potencialidades que tiene la inclusión en las actividades productivas de los alumnos, para actuar en el mundo de una forma autónoma, sintiéndose actores sociales que tienen la posibilidad de intervenir en su medio. El potencial de

la inclusión requiere plantearse los conocimientos como herramientas y dispositivos que articulan las capacidades, para entender y aprender dentro de la escuela y fuera de ella (CALERO, 2006).

En este sentido, frente a la homogenización del sistema escolar y la invisibilización implícita en los modelos educativos asimilacionistas, el cambio debe venir del derecho a la invisibilidad en el reconocimiento de las diferencias (SALES CIGES; FERRÁNDEZ BERRUECO; MOLINER GARCÍA, 2012). Los programas de educación compensatoria recogidos en las diferentes leyes educativas españolas no atienden a la inclusión - Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de 1995 (LOPEG), Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) – siendo por primera vez recogido en la Ley Orgánica de Educación LOE de 2006. No obstante, tanto LOE como Ley Orgánica para Mejor Calidad de la Educación de 2013 (LOMCE) crean a nivel educativo lo que se denomina *microzonas de bienestar* (J. AZARATE *apud* TOLEDANO; ESQUIVEL; HERRERA, 2016). Estos espacios atienden a las necesidades de sujetos o colectivos específicos, pero no son sustentables a largo plazo, lo que deriva en una gran incertidumbre. Se alimentan, en cierta manera, de un aislamiento basado en el puente generado entre estos espacios y sus participantes. La consecuencia es que el aislamiento del resto de la comunidad educativa genera un principio de dependencia y de limitación.

La diversidad es una cuestión transversal a toda la sociedad, pues no se refiere a un grupo social, un ámbito profesional o una institución en particular. La diversidad compromete a la comunidad social responsable y crítica, y, por ello, a la comunidad educativa (DE LA VEGA, 2008). Los procesos de transformación (cambios de paradigmas, aceptación de nuevos modelos con sus inherentes contradicciones, anomías entre teoría y práctica) no son en ningún caso fáciles. La Historia de la Educación ha demostrado que la introducción de nuevos conceptos progresistas y el cambio de modelo que se intentan realizar desde el interior de la escuela segregadora siempre encuentran fuertes resistencias.

Las concepciones basadas en la equidad se enfrentan a las actitudes profesionales asimilacionistas, llegando a desvirtuar, en algunos casos, la intencionalidad de las innovaciones pedagógicas cargadas de buenas intenciones (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2014). En este sentido, no existe en el marco escolar un cuestionamiento a gran escala respecto a la función institucional que desarrolla la escuela en relación con la ciudadanía. La escuela persiste en no cuestionar las estructuras socioeconómicas que están en la base de las sucesivas reformas educativas (LLORENT BEDMAR; COBANO-DELGADO PALMA, 2018). La cultura de la diversidad tampoco consiste en un proceso de integración de un determinado grupo en la escuela, sino de la lucha de todos contra la segregación dentro de ella, proceso que Melero (2004) denomina *contrahegemonía*. Esta cuestión es retomada por García Gómez (2013), que, desde el paradigma sociocrítico, plantea la necesidad de que el currículo escolar sea sensible a los problemas sociales, económicos y políticos. El autor entiende la toma de conciencia de la realidad como un principio básico en el proceso de transformación social.

ESCUELA INTERCULTURAL COMO CONDICIÓN PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

Pensar la escuela como institución educativa en la que más tiempo pasan los niños y jóvenes en su proceso socializador le otorga un papel privilegiado en las lógicas del intercambio y de la acción pedagógica. La escuela es el espacio idóneo para que se dé el conflicto y el apren-

dizaje del mismo, en un proceso enriquecedor que incorpora la pluralidad y la diversidad social, como reflejo de la organización institucional y social. No obstante, este espacio de acuerdos y transformaciones requiere de unas bases adecuadas, para dar respuesta a la diversidad. En este sentido Garreta Bochaca y Llevot Calvet (2003,) González (2012) y Sales Ciges (2006) apuntan:

- La capacidad de la escuela y sus componentes para saber interactuar desde la incertidumbre y la flexibilidad, asumiendo situaciones donde se de la posibilidad de coexistencia de planteamientos y actuaciones diversas pero marcadas por el mismo compromiso de atención a la diversidad.

- La capacidad del equipo directivo y el profesorado de acabar con las líneas predispuestas a un alumnado de características preconfiguradas. Este aspecto esta directamente vinculado con la sensibilidad profesional y la incorporación de la inclusión y la comprensión como valor de la práctica educativa.

- La capacidad de la escuela de trascender su propia estructura curricular planteada formalmente para dar lugar a la potencialidad organizativa de diversificación de la oferta acorde a las especificidades del alumnado.

- La capacidad de superación del compromiso individual a un compromiso grupal hacia la diversidad, expandiendo la implicación a todo el centro en su conjunto - explícitamente al Proyecto Educativo de Centro- y la generación de engranajes institucionales – modificaciones organizativas – que incorporen la diversidad como un elemento más de la normalidad del centro.

- Ahora bien, el profesorado cumple una función esencial en la construcción de la escuela inclusiva debido a que es el elemento pedagógico por antonomasia. La escuela se enfrenta al reto de la diversidad cultural, desafío que requiere de docentes críticos, comprometidos con el estudio de los cambios sociales que hacen de la escuela cada vez un espacio más heterogéneo y plural.

No es una novedad el situar al profesorado en el centro, pues esto resulta trascendental para el buen funcionamiento del mismo. Tenemos necesidad de educar en y para la interculturalidad, independientemente de la formación o de la inquietud del profesorado (GELABERT, 2006). Este aspecto es aún más evidente cuando desarrollan su labor en escuelas y contextos con gran diversidad cultural.

Más concretamente, en el trabajo de la atención a la interculturalidad, Leiva (2004) expone tres perfiles diferentes en la postura del profesorado hacia la interculturalidad:

- Profesorado que concibe la cultura de origen como déficit. Se entienden estas situaciones como una complicación para el desarrollo de las competencias escolares.

- Profesorado con sensibilidad a la apertura de la existencia de una mayor diversidad en la escuela. No obstante, no se entiende que esto suponga o deba suponer un cambio relevante en sus prácticas docentes.

- Profesorado muy receptivo a la indagación de los retos de la interculturalidad. Se realiza un análisis efectivo de las diferentes cuestiones educativas referidas al alumnado inmigrante.

Estas ideas referidas a cómo abordar la interculturalidad en la escuela no se deben a una pretensión teórica, sino que son el reflejo de lo expuesto en sucesivas experiencias de buenas prácticas (GALLEGO; RODRÍGUEZ; LAGO 2012; GÓMEZ; SÁNCHEZ; ROMERO, 2011; RODRÍGUEZ NAVARRO *et al.* 2011). Las experiencias prácticas muestran que aquellas escuelas que se encuentran en contextos desfavorecidos social o económicamente tienen un mayor número de iniciativas interculturales. En estos contextos, que suelen tener un alto nivel

de fracaso y abandono escolares, es donde existe una mayor sensibilidad del profesorado hacia la diversidad.

No obstante, el profesorado a veces cae en la desmotivación, que se deriva de la complejidad del proceso educativo de cambio y de la excesiva burocratización del sistema educativo. Los trámites pueden llegar a hacer que el docente se perciba como un técnico relegado a cumplir con estándares preestablecidos de competencias y con un currículo evaluado verticalmente. Estos factores de alguna forma diluyen las expectativas de algunas familias sobre la función de la escuela y el valor de la educación. Este proceso de transformación paulatina de las estructuras organizativas entiende la educación un principio de equidad democratizadora (BELAVI; MURILLO TORRECILLA, 2016).

El cambio educativo permite mejorar las trayectorias escolares, aumentando los resultados académicos y la satisfacción del profesorado, a partir del desarrollo de procesos de innovación. Estos procesos contribuyen a que las familias se apropien de los espacios escolares y a que colaboren en el proceso de apertura de la escuela a la comunidad local.

APRENDIZAJE POR PROYECTOS

Una sociedad marcada por fuertes cambios requiere de un análisis y una renovación de las metodologías didácticas que fomenten el aprendizaje significativo (GUERRERO; CALERO, 2013). Estos aprendizajes no sólo preparan las capacidades intelectuales, sino que cultivan también las aptitudes para una positiva inserción en la sociedad (DELORS, 1996). La sociedad actual requiere ciudadanos competentes; esto va más allá de la acumulación de saberes y conocimientos académicos sin aplicación práctica en su vida (PERRENOUD, 2012; ZABALA 2015; ARNAU, 2007). Por lo tanto, el papel de la escuela no es transmitir conocimientos, sino generar los conocimientos, en colaboración con la comunidad escolar.

La escuela, y en particular el profesorado, han pasado a ocupar un nivel secundario en la transmisión de la información, ya que son otras agencias y otros espacios los que han asumido esta función fuera de las paredes de la escuela (DELORS, 1996). El aprendizaje actual está cada vez menos relacionado con lo que sucede en el aula y más con la correlación entre lo transcurrido en el aula y el entorno (FLECHA, 2009). Ante este escenario, no debe extrañarnos que el profesorado tome adopte vez más un papel de coordinador del diálogo. Así, la función del profesorado debe ser no sólo la mediación del acceso al conocimiento, sino la reconstrucción del conocimiento. Esto sitúa al profesorado en un rol intelectual que favorece la transformación (GIROUX, 2001).

Debemos cuestionarnos los elementos educativos esenciales. Elementos como la lección magistral o el libro de texto, que nos acompañan desde la educación medieval, ¿deben ser considerados trascendentales? Eso no es nuevo. El siglo pasado surgieron detractores de estas metodologías tradicionales, integrados en diversos movimientos a los que se denominó *La escuela Nueva*. Merece especial mención el papel de William Kilpatrick (1918) y de John Dewey (1938), como impulsores de métodos de aprendizaje activo, vinculando la educación con la investigación y con los procesos cooperativos. Este impulso de transformación ha posibilitado el surgimiento de nuevas metodologías y procesos de innovación docente. Estas nuevas cuestiones tienen como base común el aprendizaje basado en el descubrimiento, asociado directamente con las necesidades vitales y funcionales del alumnado, incorporando el respeto a la diversidad. Entre las propuestas derivadas de las metodologías activas, destacamos la importancia del APP (WAGNER, 2012; ZHAO, 2012).

Atendiendo al marco escolar que hemos descrito, resulta interesante profundizar en el APP como una propuesta organizativa y curricular de carácter flexible. Esta metodología de trabajo se configura como una opción que atiende a la diversidad y que incorpora la atención a la diversidad del alumnado. Desde este enfoque, se aboga por la representación de la diversidad en las estrategias y en los contenidos de aprendizaje del aula y por la transformación de la escuela, favoreciendo una práctica educativa que genere cambios en la producción de la cultura escolar y en la promoción de la participación democrática inclusiva.

El APP es una metodología didáctica basada en el construccionismo, basada en aportaciones iniciales de Vygotsky (2002), Ginsburg y Oppen (1988) y Dewey (1997). El APP es una metodología de construcción del conocimiento, generada por la actividad del estudiante, a través de la cual se promueve la autonomía y el pensamiento crítico. Por lo tanto, es un modelo de aprendizaje donde los estudiantes, piensan, desarrollan e implementan proyectos que tienen una aplicabilidad más allá del aula (BLANK; HARWELL, 1997). En el aprendizaje basado en proyectos, se implementan actividades de aprendizaje interdisciplinar a largo plazo, centrados en el desarrollo personal del alumnado, abriendo la escuela a la comunidad (BELL, 2010).

El enfoque del APP se basa en el desarrollo de las competencias y el principio claro de que debe ser el alumno el responsable de la construcción del conocimiento, mediante la interacción con la realidad. En el proceso de construcción, se pone especial interés en la relación del alumnado con la familia, el profesorado y el entorno (SANAHUJA, 2014).

Entre las características del APP (DICKINSON et. al, 1998) destacan:

- Centradas y dirigidas por el alumnado.
- Contenido significativo para los estudiantes (cuestiones observables en el entorno).
- Contienen un contenido vivencial.
- Son sensibles a la cultura local.
- Sus objetivos se relacionan con los del Proyecto Educativo de Centro.
- Se basan en lo académico, pero incorporan dimensiones extracurriculares.
- Son una oportunidad para la reflexión y la autoevaluación del alumnado.

Algunas de las características actuales del APP son las siguientes: el aprendizaje basado en la experiencia, el enfoque de la mirada hacia la globalidad de los fenómenos, el trabajo en grupos colaborativos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias clave, la conexión entre escuela y realidad y la oportunidad colaborativa de construcción del conocimiento (FERRER; ALGÁS; MARTOS, 2007). Estas características permiten la participación de las familias (ÇİFTÇİ; BAYKAN, 2013; RUIZ TORRES; MÉRIDA SERRANO, 2016) y la incorporación y el manejo de las nuevas tecnologías en la vida escolar cotidiana (HOPPER, 2014; SMITH, 2016). Todo lo anterior sitúa a la escuela en el proceso de cambio hacia la superación de las barreras que la impiden ser inclusiva (MELERO, 2011).

En todo proyecto de APP hay unos objetivos generales, consensuados por los docentes que participan; y unos objetivos específicos, diseñados por el tutor de cada actividad. Los objetivos tienen un sentido práctico para el alumnado, por lo que deben ser explicados de forma clara por parte del profesorado. Esta claridad es condición necesaria para la implicación del alumnado en el proceso de manera efectiva.

La evaluación del APP se lleva a cabo en dos ámbitos diferenciados. Por una parte, se evalúa el proyecto final en su conjunto; por otro lado, el profesorado evalúa de forma individual el avance del grupo que ha tutorizado. Un rasgo característico de este proceso de evaluación es que se incorpora al alumnado en la coevaluación (MORÓN; GOLDSTEIN, 2008). Otro aspecto positivo del APP es la posibilidad de interactuar entre escuelas, generando redes que comparten ideas, recursos e información (SHADIEV; HWANG; HUANG, 2015).

Esta perspectiva implica un cambio del proceso educativo, que debe surgir desde dentro de la institución, favoreciendo la modificación del currículo y la transformación de la cultura escolar mediante la incorporación de la diversidad. Es un ejercicio que requiere de una mirada holística, que incluya a toda la comunidad escolar, no a un grupo determinado. Por ello, es determinante incorporar la mirada intercultural e inclusiva en todas las escuelas, atendiendo a que no se pueden generalizar metodologías universales en contextos sociales diferentes (GONZÁLEZ, 2012).

La pedagogía intercultural entiende la cultura, la educación y la sociedad como elementos activos. En este triple espacio el alumnado construye su capacidad de producción, de conocimiento y de perspectiva crítica. Esta relación triangular responde a las peculiaridades de cada situación educativa, por lo tanto, aborda la multiplicidad en la que el alumnado procesa la información empleando materiales complejos y refleje las expectativas que se tiene sobre él. Tomamos las consideraciones de Zabala (2015), que entiende el APP como el acercamiento del trabajo didáctico a los centros de interés del alumnado. En esta línea el APP nos permite alimentar ese proceso de aprendizaje operativo y flexible que permite trabajar la interculturalidad desde el marco institucional (MOSCONI; GARMINO; GONZÁLEZ, 2016). En palabras de Kilpatrick (1918), intención, preparación, ejecución y apreciación.

SEMANA DE PROYECTOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado presentamos una propuesta práctica para dar protagonismo a las experiencias previas que pueda tener el alumnado de educación secundaria, dando prioridad al desarrollo de competencia y estrategias interculturales. Esto favorece el interés y genera espacios que permiten al profesorado conectar con el alumnado en espacios no formales.

El diseño metodológico del APP permite realizar un aprendizaje participativo durante el proceso. El profesorado involucrado en la mejora de las prácticas desarrolla conocimientos y experiencias en el proceso que luego puede aplicar en el aula. La propuesta didáctica “Semana de proyectos” busca hacer protagonistas a los alumnos. Este aspecto resulta motivador en sí mismo, pero aún más en el proceso de exposición con el que concluye el APP. Por lo tanto, el objetivo de la propuesta es plantear una idea al profesorado de educación secundaria sobre cómo afrontar el desafío que supone desarrollar su labor docente empleando la metodología de APP. El diseño de la propuesta didáctica tiene como finalidad favorecer el análisis y la comprensión de prácticas docentes de atención a la diversidad, para contribuir al desarrollo profesional del profesorado y a la innovación educativa con enfoque sociocrítico.

La propuesta didáctica “Semana de proyectos” se comenzará a trabajar durante el principio del curso lectivo y concluirá con la exposición final, contando con un total de 40 horas de preparación por grupo de clase, a lo largo de los 4 meses de trabajo. Los procesos serán acompañados y orientados por los tutores que facilitarán materiales, recursos, documentos y apoyo pedagógico.

Fase	Tareas
Inicio (octubre)	<ul style="list-style-type: none">-La semana de proyectos se presenta al alumnado de educación secundaria y bachillerato.-Se realiza una asamblea organizativa del profesorado, en la que se facilitan materiales gráficos referidos al modelo intercultural inclusivo y el aprendizaje basado en proyectos.-Se firma un acuerdo de compromiso entre el alumnado y el grupo de referencia.-Se realiza la asamblea inicial, coordinada por el tutor.

Intenciones (octubre-noviembre)	-El tutor asesora sobre posibilidades o estrategias en el desarrollo del proyecto. -Se explora la realidad inicial de los aspectos de interés del grupo, se discute y organiza el grupo en función de las ideas que surgen mediante los materiales. -Se realiza una sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comprar, revisar las propuestas. De esta forma se relaboran las actividades.
Preparación (diciembre-enero)	-Cada grupo de alumnos diseña un tipo de actividad o práctica, hablan y reflexionan con el tutor los significados de la interculturalidad. Se abordan ejemplos de indicadores y buenas prácticas. La finalidad es el trabajo grupal. -A partir del asesoramiento del tutor, se realizan las primeras experimentaciones de las actividades o del conjunto. La retroalimentación del tutor resulta fundamental en esta fase. -Se realiza una segunda sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comparar y revisar las propuestas. De esta forma se terminan de concretar las actividades a implementar.
Diálogo grupo y ejecución (febrero)	-Se incorporan las propuestas derivadas de la segunda asamblea. -Se realiza una sesión de coordinación entre alumnos representantes de cada grupo para comparar y revisar las propuestas. De esta forma se reelaboran las actividades.
Exposición (febrero)	-Se realiza la exposición de las actividades en una jornada de puertas abiertas, contando con la participación de toda la escuela y de la comunidad escolar (familias y entorno). Se van coevaluando las diferentes actividades. -Se hace una sesión de evaluación de las propuestas y se pone en conjunto las vivencias durante la semana se proyectos. -Se organiza una sesión de evaluación final en el claustro (reunión de los profesores), para planificar las actividades para el curso siguiente.

Para la sesión de evaluación final se seguirá la siguiente tabla de indicadores.

Presencia	¿Las actividades representaban la pluralidad del centro y el entorno?
Progreso o aprendizaje	¿El alumnado aprendió y progresó al máximo sus capacidades dentro del grupo?, ¿cumplió sus expectativas?
Participación	¿Se implica la comunidad escolar, además del propio alumnado y profesorado?
Barreras	¿Se han identificado dificultad para el desarrollo de las actividades en la gestión de los recursos, servicios o valores de la cultura escolar, o en alguna de las variables anteriores?

CONCLUSIONES: CAMBIAMOS PRÁCTICAS, CONSTRUIAMOS INCLUSIÓN

El camino hacia una escuela intercultural es un proceso complejo aún en construcción, pero las propuestas críticas de intervención, con apoyo de la comunidad educativa, constituyen vías a explorar para favorecer el cambio social y la innovación educativa. Para ello, es necesario desarrollar el trabajo en red que nos permita compartir y ser sensibles a los ejemplos de buenas prácticas y experiencias de educación inclusiva.

El APP es una buena forma de trabajo colaborativo con el alumnado, pues el grupo interactúa de forma autónoma y comparte ideas e intereses en el trabajo de la diversidad. Se trata, en definitiva, de apostar por estrategias que eduquen en la diversidad, integrando la dimensión curricular con la organizativa, como en la propuesta que presentamos en este trabajo para la aplicación del APP. Existen multitud de iniciativas (rincones, talleres, estrategias de acogida) que permiten la participación del alumnado desde una mirada inclusiva. Aunque inicialmente se tome como base la experiencia docente individual, y esta se vaya conjugando con las experiencias compartidas durante su desarrollo, como comunidad educativa caminamos hacia el cambio y la transformación de la escuela en todo su conjunto, a través de la sistematización de metodologías innovadoras. La comunidad escolar en su conjunto (alumnado, profesorado y escuela como institución) cambia mediante una estrategia holística múltiple. Estos pequeños cambios de la organización escolar deben integrarse en la estructura, mediante la sistematización de experiencias y la institucionalización. Entendemos ésta última como una evidencia de

incorporación sostenible al programa del centro (HARGREAVES *et al.*, 2010). El APP posibilita que el alumnado y el profesorado compartan experiencias educativas relevantes: aprendizaje colaborativo, aprendizaje de resolución de conflictos a partir de los saberes iniciales y de conocimientos adquiridos y aprendizaje por indagación (DÍEZ, 2011; HERNÁNDEZ, 2000).

En esta línea, las propuestas basadas en el APP, como una propuesta hacia la interculturalidad y la inclusión, dotan de coherencia tanto al desarrollo curricular del alumnado como a la formación del profesorado (ESCARBAJAL-FRUTOS; LEIVA, 2017). En los espacios institucionales donde la burocracia amenaza la función educativa a través de la inacción y la inercia, la formación individual y colectiva del profesorado garantiza la condición de posibilidad para la innovación docente. Esos procesos de consolidación de la identidad profesional permiten a los agentes educativos escolares (re)adaptarse a las cambiantes demandas de la diversidad. Esto requiere de los procesos comunicativos, de la participación democrática y del trabajo en grupo (HERNÁNDEZ, 2000).

En este sentido, se abre la posibilidad de profundizar en la formación inicial del profesorado, para que estos planteamientos permitan a los futuros docentes nuevas vías de innovación docente. A su vez, se plantea la experimentación de metodologías participativas para aplicar con el alumnado. Mirando al futuro, parece que son necesarios instrumentos de autoevaluación intercultural inclusiva, a modo de elementos que orienten la mejora educativa y la gestión organizativa del cambio.

REFERENCIAS

ARNÁIZ, Pilar; GUIRAO, José Manuel. La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 18, n. 1, p. 45-101. 2015. Disponible en: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/214341>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

AZORÍN ABELLÁN, C. Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. **Revista Complutense de Educación**, v. 28, n. 4, p. 1043-1060, 26 ene. 2017. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51343>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>

BANKS, James A. **Diversity and citizenship education: Global perspectives**. Indianapolis: Jossey-Bass, 2007.

BANKS, James A. (ed.). **The Routledge international companion to multicultural education**. New York: Routledge, 2009.

BELAVI, Guillermina; MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Educación, democracia y justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 5, n. 1, p. 13-34. 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>. Acceso: 01 mar. 2020.

BELL, Stephanie. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. **The clearing house**, v. 83, n. 2, p. 39-43. 2010. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650903505415>. Acceso : 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

BLANK, William E.; HARWELL, Sandra. Promising Practices for Connecting High School to the Real World. 1997.

CALERO, Jorge. **Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias**. Madrid: Fundación Alternativas. 2006.

CIFTÇI, Sabahattin; BAYKAN, Ayse Aysun. Project based learning in multi-grade class. **Educational Research and Reviews**, v. 8, n. 3, p. 84-92, 2013. Disponible en: http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379659613_Ciftci%20and%20Baykan.pdf. Acceso: 01 mar. 2020.

DE LA VEGA, Eduardo. **Las trampas de la escuela” integradora”**. Madrid: Noveduc Libros. 2008.

DELORS, Jacques. **La Educación Encierra un Tesoro**. París: UNESCO, 1996.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Free Press, 1938.

DEWEY, John. **How we think**. Courier Corporation. 1997.

DICKINSON, Katherine P. et al. **Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program**. Technical Assistance Guide. 1998.

DÍEZ, Rosario Beresaluze. **Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil**. Madrid: Editorial Club Universitario, 2011.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. **La práctica educativa intercultural en Secundaria**. Madrid: Ministerio de Educación, 2014.

ESCARBAJAL-FRUTOS, Andrés; LEIVA, Juan. La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 21, n. 1, p. 281-293, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58063>. Acceso: 01 mar. 2020.

FERRER, Carolina; ALGÁS, Pilar; MARTOS, Juan M. Valoramos el trabajo por proyectos. **Aula de innovación educativa**, n. 166, p. 71-75, 2007. Disponible en: <https://convivencia.files.wordpress.com/2014/11/proyectos1.pdf>. Acceso: 01 mar. 2020.

FLECHA, Ramón. Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. **Cultura y educación**, v. 21, n. 2, p. 157-169, 2009. Disponible en: <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/oblogdeorientacion/toni/toni6.pdf>. Acceso : 01 mar. 2020.

GARRETA BOCHACA, Jordi; LLEVOT CALVET, Nuria. **El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural**. Madrid: Ministerio de Educación. 2003.

GALLEGO, Beatriz; RODRÍGUEZ, Henar; LAGO, Mónica. **Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva: orientaciones para la práctica de la educación intercultural**. Madrid: Red de escuelas interculturales, 2012.

GARCÍA GÓMEZ, Teresa. Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad-escuela-comunidad. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 27, n. 3, p. 201-206, 2013.

GINSBURG, Herbert P.; OPPER, Sylvia. **Piaget’s theory of intellectual development**. New York: Prentice-Hall, 1988.

GIROUX, Henry A. **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2001.

GÓMEZ-ESTERN, Beatriz Macías; SÁNCHEZ-MEDINA, José A.; ROMERO, María Cabillas. Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. **En Actas del I Congreso Internacional Sobre Migraciones en Andalucía**. Instituto de Migraciones, p. 639-648. 2011.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. **Educatio siglo XXI**, v. 30, n. 1, p. 45-70, 2012. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>. Acceso: 01 mar. 2020.

GUERRERO, Empar; CALERO, Joana. El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. **Revista de Intervención Socioeducativa**, v. 53, p. 73-91, 2013.

HARGREAVES, Andy, et al. (ed.). **Second international handbook of educational change**. London: Springer, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. **Educar**, n. 26, p. 39-51. 2000. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20726>. Acceso : 01 mar. 2020.

HOPPER, Susan B. Bringing the world to the classroom through videoconferencing and project-based learning. **Tech Trends**, v. 58, n. 3, p. 78-89, 2014. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-014-0755-4>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0755-4>

KILPATRICK, William H. The project method. **Teachers College Record**, v. 19, n. 4, p. 319-335. 1918.

LLORENT BEDMAR, Vicente; COBANO-DELGADO PALMA, Verónica. Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: una perspectiva crítica. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 125, p. 1-23, 2018. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2855>. Acceso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>

LEIVA, J. La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. **Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía**. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Valencia. 2004.

MAHALINGAM, Ram; MCCARTHY, Cameron. **Multicultural curriculum: New directions for social theory, practice, and policy**. London: Routledge, 2013.

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús; LLORET-CATALÁ, Carmen; CÉSPEDES-RICO, Manuel. Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, v. 29, p. 41-54, 2017.

MELERO, Miguel López. **Construyendo una escuela sin exclusiones**. Málaga: Aljibe, 2004.

MELERO, Miguel López. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. **Innovación educativa**, n. 21, 2011. Disponible en: <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/viewFile/23/140>. Acceso: 01 mar. 2020.

MORÓN, Natalia Bernabeu; GOLDSTEIN, Andy. **Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica**. Narcea Ediciones, 2008.

MOSCONI, Etel; GAMINO, Adriana; GONZÁLEZ, Anabel. **El aula extendida, un espacio complementario integrador de conocimientos**. Buenos Aires: Universidad Nacional, 2016.

PADILLA, Patricia Carbajal. Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 13-35, 2013. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403>. Acceso em: 01 mar. 2020.

PÉREZ, Cruz Pérez et al. **La acción educativa social: nuevos planteamientos**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Cuando la escuela pretende preparar para la vida**. Barcelona: Graó, 2012.

RODRÍGUEZ NAVARRO, Henar et al. La educación intercultural en los centros escolares españoles. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 14, n. 1, p. 101-112, 2011.

RUIZ TORRES, María del Carmen; MÉRIDA SERRANO, Rosario. Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Un estudio de caso. **Revista Complutense de Educación**, v. 27, n. 3, p. 943-961, 2016

SALES CIGES, Auxiliadora. La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 57, p. 200-218, 2006.

SALES CIGES, Auxiliadora; FERRÁNDEZ BERRUECO, María Reina; MOLINER GARCIA, Odet. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. **Revista de Educación**, 358, p. 153-177. 2012. Disponible en: https://www2.uned.es/grupointer/re358_08_sales_ciges.pdf. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-T87

SANAHUJA, Meritxell Balcells. El trabajo por proyectos: Una metodología global. **Cuadernos de pedagogía**, n. 450, p. 22-26, 2014.

SHADIEV, Rustam; HWANG, Wu-Yuin; HUANG, Yueh-Min. A pilot study: Facilitating cross-cultural understanding with project-based collaborative learning in an online environment. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 31, n. 2, 2015. Disponible en: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1607>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1607>

SMITH, Shauna. (Re) counting meaningful learning experiences: Using student-created reflective videos to make invisible learning visible during PBL experiences. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, v. 10, n. 1, 2016. Disponible en: <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol10/iss1/4/>. Acceso: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1541>

TOLEDANO, Claudia Campillo; ESQUIVEL, José Manuel Rangel; HERRERA, Beatriz Adriana Servin. **La política social de México en tiempos de desigualdad**. México DF: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016.

ZABALA, Antoni. La pedagogía de proyectos. **Aula de innovación educativa**, 2015, v. 247

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó, 2007.

ZHAO, Yong. **World class learners: Educating creative and entrepreneurial students**. Corwin Press, 2012.

VYGOTSKIĬ, Lev Semenovich. **Thought and language**. MIT Press, 2012.

WAGNER, Tony. **Creating innovators: The making of young people who will change the world**. New York: Simon and Schuster, 2012.

WANG, Margaret C. **Atención a la diversidad del alumnado**. Madrid: Narcea. 1994.

SOBRE OS AUTORES

José González-Monteagudo: Doutor em Pedagogia e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha (Espanha). Foi professor convidado e pesquisador em universidades de Europa, América e Ásia. Pertence às associações francófona (ASIHVIF), anglófona (ESREA) e brasileira (BIOgraph) para pesquisa e formação biográficas. Publicou sobre educação comparada, educação de adultos, diversidade cultural, migração, mediação social e intercultural, pesquisa qualitativa, metodologias biográfica.

Mario León-Sánchez: Doutorando em Educação pela Universidade de Sevilha (Espanha). Tem participado em congressos sobre interculturalidade, diversidade cultural, migrações e escola inclusiva.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; LEÓN-SÁNCHEZ, Mario. Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 23-34, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/revpi/article/view/6266>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294revpi.v1i1.6266>.

Submetido em: 07/04/2020

Aprovado em: 22/04/2020

AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇA INDÍGENA COM PARALISIA CEREBRAL E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

EVALUACIÓN E INCLUSIÓN DE NIÑO INDÍGENA CON PARÁLISIS CEREBRAL Y BAJA VISIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ASSESSMENT AND INCLUSION OF INDIGENOUS CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY AND LOW VISION IN CHILDHOOD EDUCATION

MARIA GORETTI DA SILVA MATTOSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
MARIAGSM@GMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4579-4807

MARILDA MORAES GARCIA BRUNO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
MGBRUNO@UOL.COM.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1568-2185

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
WCSN1984@YAHOO.COM.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1942-0390

RESUMO: O estudo objetivou descrever a avaliação das necessidades específicas e educacionais de uma criança indígena Kaiowá com paralisia cerebral e baixa visão, bem como indicar orientações pedagógicas para a sua inclusão no âmbito da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de viés etnográfico, caracterizada como um estudo de caso. O contexto etnográfico foi a Terra Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. Participaram do estudo, os pais e duas professoras (uma regente e uma especialista em Educação Especial) da criança indígena. Quanto às técnicas e aos instrumentos, a pesquisa fez uso de: a) observação da criança indígena nos ambientes familiar e escolar; b) diálogos espontâneos e entrevistas abertas com os pais e as professoras da criança indígena; c) três instrumentos elaborados por Bruno (2005) e adaptados à linguagem e cultura Kaiowá, a saber, formulário de avaliação na perspectiva dos pais, protocolo de avaliação funcional da visão e protocolo de avaliação do desenvolvimento global da criança indígena. Os resultados descreveram as potencialidades, as dificuldades e as necessidades específicas e educacionais especiais da criança. Além disso, apresentaram orientações de atividades, adaptação de recursos e materiais pedagógicos e, principalmente, estratégias de interação, comunicação e linguagem e uso funcional da visão para otimização do desenvolvimento global e para melhores oportunidades de aprendizagem da criança indígena estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Identificação de Deficiências. Educação Inclusiva. Educação Indígena. Educação Especial.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo describir la evaluación de las necesidades específicas y educativas de un niño indígena Kaiowá con parálisis cerebral y baja visión, así como indicar orientaciones pedagógicas para su inclusión en la Educación Infantil. Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, con un sesgo etnográfico, caracterizada como un estudio de caso. El contexto etnográfico ha sido la Tierra Indígena de Dourados, Mato Grosso del Sur. Los padres y dos maestras (una de las asignaturas y una especialista en Educación Especial) del niño indígena han participado en el estudio. En cuanto a las técnicas e instrumentos, la investigación ha utilizado: a) observación del niño indígena en el entorno familiar y escolar; b) diálogos espontáneos y entrevistas abiertas con los padres y maestras del niño indígena; c) tres instrumentos desarrollados por Bruno (2005) y adaptados al idioma y cultura Kaiowá, a saber: un formulario de evaluación desde la perspectiva de los padres, un protocolo de evaluación funcional de la vista y un protocolo de evaluación del desarrollo global del niño indígena. Los resultados describen el potencial, las dificultades y las necesidades específicas y educativas especiales del niño. Además, se presentan directrices para actividades, adaptación de recursos y materiales didácticos y, principalmente, estrategias para la interacción, comunicación y lenguaje y el uso funcional de la visión para optimizar el desarrollo global y mejorar oportunidades de aprendizaje para el niño indígena estudiado.

¹ Dedicado à memória de Antonio Luiz Mattoso, pelo apoio irrestrito ao desenvolvimento da pesquisa “Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos”, cujos resultados parciais são apresentados, oportunamente, no presente texto.

PALABRAS CLAVE: Identificación de Discapacidades. Educación Inclusiva. Educación Indígena. Educación Especial.

ABSTRACT: The study aimed to describe the assessment of specific and educational needs of a Kaiowá indigenous child with cerebral palsy and low vision, as well as to indicate pedagogical guidelines for his inclusion in the scope of Early Childhood Education. This is a research with a qualitative approach, with an ethnographic bias, characterized as a case study. The ethnographic context was the Indigenous Land of Dourados, Mato Grosso do Sul. The parents and two teachers (a conductor and a specialist in Special Education) of the indigenous child participated in the study. Concerning techniques and instruments, the research used: a) indigenous child observation in family and school environments; b) spontaneous dialogues and open interviews with the indigenous child's parents and teachers; c) three instruments developed by Bruno (2005) and adapted to the Kaiowá language and culture, namely, an assessment form from the parents' perspective, a functional vision assessment protocol and a global developmental assessment protocol for the indigenous child. The results described the child's potential, difficulties and specific and special educational needs. In addition, they presented guidelines for activities, adaptation of resources and pedagogic materials and, mainly, strategies for interaction, communication and language and functional use of vision to optimize global development and to improve learning opportunities for the studied indigenous child.

KEYWORDS: Disability Identification. Inclusive Education. Indigenous Education. Special Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças indígenas com deficiência nas escolas é um fato recente no Brasil, fruto das políticas afirmativas das últimas décadas (CHAMORRO, 2015). As questões socioculturais, políticas e pedagógicas que permeiam e constituem a escolarização de indígenas com deficiências têm sido abordadas no âmbito da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena (BRUNO, 2014; SÁ; CAIADO, 2015; BRUNO; COELHO, 2016; SILVA; BRUNO, 2016a; 2019; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Esta interface foi expressa pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a previsão nos projetos político-pedagógicos e a disponibilização de recursos, de serviços e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas, considerando suas diferenças socioculturais (BRASIL, 2008).

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica garantem o AEE para os estudantes indígenas com deficiência (BRASIL, 2012). O AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009).

A institucionalização do AEE no projeto pedagógico da escola deve prever: sala de recursos multifuncionais²; matrícula do estudante no AEE “condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola”; e plano de AEE, com “[...] identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009).

Considerando que a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é uma proposta política em construção (BRUNO, 2014), as pesquisas ganham relevância para compreensão, descrição e análise, contingencial, dos desdobramentos desse fenômeno nos microcontextos educacionais (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

² As salas de recursos multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, destacamos alguns estudos realizados com os povos Kaiowá, Guarani e Terena do sul de Mato Grosso do Sul, particularmente quanto à identificação das necessidades específicas e a escolarização de indígenas com deficiência.

O trabalho de Souza (2011, p. 126) identificou que, entre indígenas de aldeias dos municípios de Dourados e de Paranhos, a “[...] maior incidência é de deficiência física e principalmente os casos de paralisia cerebral”. Por sua vez, a pesquisa de Sá e Bruno (2012), desenvolvida com 6.618 estudantes indígenas Kaiowá e Guarani, entre seis e 21 anos de idade, matriculados em 19 escolas indígenas sul-mato-grossenses, revelou alta prevalência de cegueira (0,15%) entre os escolares – dado significativo, já que a Organização Mundial da Saúde (OMS) indica que, no Brasil, a estimativa da prevalência de cegueira é de 0,062%, na população até 15 anos de idade.

Em análise ampla de investigações realizadas nas aldeias dos municípios de Amambaí, Antônio João, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Maracajú e Paranhos, Bruno (2014, p. 157) apontou

[...] elevada produção da deficiência nas comunidades indígenas [...], muito acima da média nacional, por falta de ações preventivas de saúde; os órgãos responsáveis pela saúde indígena têm sido ineficientes quanto ao diagnóstico, tratamento e atendimentos das especialidades médicas. A qualidade de vida dessas crianças depende de modificação do meio, eliminação de barreiras atitudinais e do efetivo acesso à saúde e à educação.

De acordo com Silva e Bruno (2016a, p. 81), a identificação da deficiência de indígenas em processo de escolarização se dá durante o Ensino Fundamental, principalmente quando o aluno apresenta dificuldades na alfabetização e na realização das operações matemáticas e, na maioria das vezes, “[...] quando a deficiência é visível”.

Mattoso (2015) narrou o início das atividades pedagógicas para crianças indígenas com deficiência, das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, na sala de recursos multifuncionais de uma escola rural, localizada nas imediações da Reserva Indígena de Dourados. O relato evidenciou o difícil percurso do trabalho, iniciado em 2011, com a chegada dos primeiros alunos, passando por uma ampliação da demanda por avaliações das necessidades educacionais e específicas até a ação de esclarecimento junto às famílias indígenas que, diante de representações sociais da deficiência, não matriculavam seus filhos surdos na escola.

Silva e Bruno (2016b; 2019), em estudos realizados nas aldeias Jaguapiru e Bororó da Terra Indígena de Dourados, indicaram barreiras à escolarização de alunos indígenas com deficiência, que transitaram desde as questões linguísticas e socioculturais, passando pela ausência de acessibilidade arquitetônica das escolas indígenas até as dificuldades de articulação entre o trabalho pedagógico da sala de aula comum e do AEE. Além disso, os autores problematizaram o distanciamento do AEE da proposta da educação indígena intercultural.

Nessa direção, Bruno e Coelho (2016, p. 686) levantaram a hipótese de que, no estado de Mato Grosso do Sul, as formações ofertadas aos professores indígenas para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, quando ocorrem, “[...] em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas”.

Em face dessas produções e atentos às lacunas da área, objetivamos, com o presente texto, caracterizado como um relato de pesquisa, descrever a avaliação das necessidades específicas e educacionais de uma criança indígena Kaiowá com paralisia cerebral e baixa visão, bem como indicar orientações pedagógicas para a sua inclusão no âmbito da Educação Infantil.

Conceitualmente, neste trabalho, entendemos por:

- necessidades específicas: aquelas decorrentes da condição de deficiência que a pessoa vivencia nas diversas situações da vida cotidiana, no contexto familiar, escolar e comunitário (BRUNO, 2006);
- necessidades educacionais especiais – o “[...] tipo de resposta educativa, de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno obtenha sucesso escolar” (BRUNO, 2009, p. 28);
- paralisia cerebral – “[...] um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil [...]” (BRASIL, 2013, p. 9);
- baixa visão – situação em que a pessoa mesmo tendo feito tratamento ou correção óptica, usando óculos, lentes de contato ou até mesmo cirurgias oftalmológicas, “[...] continua apresentando redução na função visual, com acuidade visual menor que 0,3 e campo visual menor de 10 graus” (HADDAD, 2006, p. 6).

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, com aporte etnográfico, percorrendo os caminhos do estudo de caso. A abordagem qualitativa considera “[...] as representações, as definições da situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 147). O viés etnográfico deu-se no exercício de compreensão do fenômeno com o “olhar de dentro”, da cultura, dos pais e dos professores indígenas.

A etnografia é uma referência ao procedimento da pesquisa de campo, como também do trabalho descritivo. Para uns, a etnografia é apenas uma “descrição”; para outros, é um processo de construção de uma teoria sobre a funcionalidade de uma cultura, o mais próximo possível de acordo com a percepção desta cultura sobre o universo (ROCKWELL, 1989).

Por sua vez, o estudo de caso foi adotado com a vontade de compreender os “fenômenos sociais” complexos, permitindo que se faça uma investigação com o fim de manter as características globais e os significados dos fatos da “vida real” (YIN, 2001).

O contexto etnográfico da pesquisa foi a Terra Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. O caso estudado foi constituído em torno de uma criança indígena Kaiowá, de cinco anos, com paralisia cerebral e baixa visão, matriculada na Pré-Escola e no AEE em sala de recursos multifuncionais, de uma unidade de ensino situada nas imediações da Reserva Indígena de Dourados. Participaram do estudo: os pais e duas professoras (uma regente e uma da sala de recursos multifuncionais) da criança indígena.

Salientamos que, para o desenvolvimento da investigação, foram realizados todos os procedimentos éticos em pesquisa, com a devida autorização das instituições e com a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes.

Quanto às técnicas e aos instrumentos de pesquisa, realizamos: a) observação da criança indígena nos ambientes familiar e escolar; b) diálogos espontâneos e entrevistas abertas com os pais e com as professoras (uma regente e uma especialista em Educação Especial) da criança indígena, empreendidos, respectivamente, na casa da família e na escola; c) aplicação, no contexto familiar, de três instrumentos elaborados por Bruno (2005) e adaptados³ à linguagem e cultura Kaiowá, a saber, formulário de avaliação na perspectiva dos pais, protocolo de avaliação funcional da visão e protocolo de avaliação do desenvolvimento global da criança indígena. Es-

³ A adaptação foi realizada duas professoras indígenas, da etnia Kaiowá, que atuaram como juízas dos instrumentos.

tes instrumentos – formulário e protocolos – foram aplicados pela primeira autora deste texto, reportada como pesquisadora, ao longo de três encontros.

As atividades investigativas desenvolvidas entre a pesquisadora e a família da criança foram acompanhadas por uma terceira pessoa, fluente na língua portuguesa e na língua Kaiowá, que atuou, quando necessário, como mediadora e tradutora.

O formulário e os protocolos propostos por Bruno (2005) possibilitaram a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais. Tais instrumentos sustentam-se, teoricamente, na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), que prioriza a observação da criança em seu ambiente natural e as interações em diferentes contextos.

Bronfenbrenner (1996) nos ajudou a entender as relações que se estabelecem entre os vários ambientes em que a criança indígena está inserida e a influência sobre o processo de aprendizagem e a qualidade de vida. Para o autor, “[...] o indivíduo não é considerado isoladamente, o desenvolvimento acontece levando-se em conta os vários sistemas no qual o indivíduo está inserido” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Nessa perspectiva ecológica, “[...] utiliza-se para análise e interpretação dos dados de avaliação, de variáveis comunicativas de nível intrapessoal, interpessoal e grupal; variáveis situacionais, nas quais os materiais, os espaço e tempo são rearranjados no contexto natural” (BRUNO, 2009, p. 33).

Dessa maneira, os dados coletados junto à família e à escola foram organizados em três eixos analíticos, em consonância com o objetivo desse estudo, oportunizando, assim, a apresentação de informações sobre a criança indígena, a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais e, por fim, a disponibilização de orientações pedagógicas para a inclusão dessa criança na Educação Infantil.

Para preservar a identidade da criança indígena, atribuímos-lhe o nome fictício de *Mitã Rory*, que na língua Kaiowá significa criança feliz/alegre, característica presente no infante, conforme relato da família e das professoras.

SOBRE MITÃ RORY

Mitã Rory nasceu em 08 de julho de 2009, com o sexo masculino, filho de pais da etnia Kaiowá, falantes da língua materna, oriundos da aldeia Sucuri, em Maracaju/MS. A mãe relatou que teve uma gestação tranquila e que o nascimento da criança se deu por meio de parto normal.

Com um mês de vida, *Mitã Rory* teve uma pneumonia. Ele ficou oito dias internado no hospital para tratamento, voltou para casa, mas não obteve melhora de saúde. Assim, os pais levaram a criança novamente ao hospital, onde permaneceu por quatro meses em Unidade de Terapia Intensiva.

Nesse cenário, de acordo com a mãe, o médico a informou que *Mitã Rory* não teria mais chances de vida, já que ele só respirava com ajuda de aparelhos. Contrariando as expectativas médicas, conforme a mãe, a criança se desenvolveu e começou a andar com dois anos de idade e, aos três, já falava as iniciais das palavras.

Em 2014, quando a criança tinha cinco anos de idade, os pais vieram morar Missão Evangélica Caiuá, em Dourados/MS, para cursar o Instituto Bíblico Philippe Landes, pelo período de três anos. Nesse ano, a criança foi matriculada na Pré-Escola, no período vespertino, com o acompanhamento de um professor de apoio educacional⁴, e no AEE em sala de recursos multifuncionais, no turno contrário, de uma instituição de ensino que ofertava a Educação In-

⁴ O professor de apoio educacional de *Mitã Rory* era falante da língua Kaiowá.

fantil e o Ensino Fundamental (do 1^a ao 9^a ano), localizada nas imediações da Reserva Indígena de Dourados. A criança era falante da língua materna Kaiowá.

À época do estudo de caso, *Mitã Rory* ainda não tinha laudo. Contudo, por meio de orientação escolar, a família buscou atendimento clínico para a criança. Entretanto, os encaminhamentos para as especialidades médicas são morosos, principalmente na saúde indígena (SOUZA, 2011; SÁ; BRUNO, 2012; BRUNO, 2014).

Os pais demonstraram cuidados e preocupação com o menino. Na opinião deles, *Mitã Rory* era alegre e agitado, contudo, inconstante no humor e se irritava facilmente. Ainda, relataram que o filho era desligado, mas muito curioso e participativo nos eventos domésticos. Também informaram que *Mitã Rory* era dependente em muitas coisas, embora apresentasse força de vontade.

No convívio com os adultos, os pais disseram que, dependendo da pessoa, ele reagia de forma agressiva e agitada, todavia, era capaz de conviver bem com outras crianças. Quanto aos objetos, em sua maioria, os tratava com indiferença, não os explorava, nem procurava por eles, mas mostrava interesse naqueles com estímulos sonoros, embora os pais não soubessem responder se o filho tinha interesse por objetos de cores vibrantes.

De acordo com os pais, *Mitã Rory* gostava muito de brincar deitado, colocava os objetos no lado direito, fazia movimentos repetitivos, gostava de correr, pular, ver livros e figuras muito perto dos olhos. Os pais consideravam importante oferecer a ele brinquedos sonoros (som fraco), brinquedos manuseáveis e brinquedos iluminados capazes de captar sua atenção. Relataram que a criança tinha dificuldades para se comunicar, reconhecia as pessoas pela voz e os objetos pela visão, pelo tato e pelo som.

Entre suas atividades preferidas, os pais apontaram que *Mitã Rory* gostava de passear, estar entre os parentes, que conversassem com ele, de cantarolar hinos da igreja com o pai, ouvir música. Ele não gostava muito de ver televisão e quando assistia era bem de perto e perdia o interesse rapidamente. *Mitã Rory*, segundo os pais, não gostava de dormir, pentear os cabelos, guardar seus pertences, tinha dificuldades para obedecer e não gostava de mudanças nas atividades e na rotina.

Os pais apresentaram preocupações com o filho quanto ao convívio na escola e na sociedade. Na verdade, a mãe demonstrou ter mais preocupação quanto a isso do que o pai. Eles manifestaram desejos e expectativas sobre a superação das deficiências que o filho apresenta, quanto à comunicação, à independência, as amizades, a escolaridade, ao brincar com as outras crianças, à paciência dos professores e à aprendizagem.

Para uma compreensão mais aprofundada do caso, apresentamos, na sequência, os relatos das professoras que atuam com *Mitã Rory* nas atividades pedagógicas junto à sala de aula comum e à sala de recursos multifuncionais.

A professora regente relatou que nos primeiros três dias de adaptação escolar, o pai ficava com *Mitã Rory* na sala de aula e ele permanecia quieto, sem maiores alterações comportamentais. Contudo, após esse período, a ausência do pai o deixava desesperado e ele chorava muito, embora as professoras tentassem acalmá-lo. “Seu emocional oscila muito”, afirmou a professora regente. Informou, ainda, que a criança era sociável com os colegas de sala, porém não entendia as atividades que eram desenvolvidas em sala.

Acrescentou a professora regente que *Mitã Rory* “[...] não tinha limites dentro da sala de aula e nos ambientes fora dela, talvez porque não entendia os comandos que lhes eram pedidos nem os valores relacionais facilmente apreendidos pelas outras crianças”, como não bater, não puxar o cabelo do colega, não pegar objetos das mãos dos outros sem pedir etc. Por outro lado, a

professora regente narrou que, quando a sala de aula tinha poucas crianças, ele “[...] se mostrava um pouco mais calmo e a interação se tornava possível, ainda que limitada”.

Conforme a professora regente, quanto ao aspecto da visão, ao manusear livros ou qualquer outro objeto, ele colocava bem perto do olho direito. Quanto às atividades pedagógicas, o aluno não tinha habilidade motora fina para pintar dentro dos espaços, portanto, sua pintura se limitava a movimentos circulares e rabiscos. Quando não havia a presença do professor de apoio educacional para supervisioná-lo, “[...] espalhava todo o material pela sala, por se tratar de uma criança irrequieta”, como reportou a professora regente.

A professora da sala de recursos multifuncionais informou que o aluno apresentava “[...] paralisia leve do lado esquerdo, dificuldades de concentração e atenção e oscilações comportamentais e emocionais”. Registrou que *Mitã Rory* não apresentou agressividade nos atendimentos, era um aluno calmo, porém mudava de humor facilmente e fazia alguns movimentos repetitivos com os braços. Comunicava-se na língua materna Kaiowá, através de gestos e falava algumas palavras em português, repetindo o que os colegas diziam.

Para a professora especialista em Educação Especial, que atuava na sala de recursos multifuncionais, *Mitã Rory* se distraía facilmente e era muito disperso. Apresentava dificuldade visual: colocava os objetos bem próximo de si para enxergar; era mais perceptível ao som das coisas e mostrava dificuldade para identificar figura e localizar objeto guardado em lugar diferente. Era dependente de ajuda no quesito fisiológico, pois não tinha iniciativa própria para ir sozinho ao banheiro e, para se alimentar, precisava de ajuda para pegar na colher e incentivo para comer. “Ele enche a boca e não mastiga, tem [sic] que pedir para engolir”, relatou a professora sala de recursos multifuncionais. Por fim, esta professora especialista acrescentou que *Mitã Rory* gostava muito de brincar com bola e de manusear livros com figuras, principalmente os que continham figuras de animais.

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS E EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE MITÃ RORY

Nesta seção, descreveremos a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais de *Mitã Rory*, por meio de dois protocolos elaborados por Bruno (2005), a saber: o protocolo de Avaliação Funcional da Visão e o protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Global. Reiteramos que estes instrumentos foram adaptados à linguagem e à cultura Kaiowá. Salientamos também que os referidos protocolos instrumentalizaram uma avaliação educacional (e não clínica!) da criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão, de modo a detectar as suas habilidades funcionais, suas competências e suas necessidades específicas e educacionais (BRUNO, 2005; 2009).

A Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento Global constitui-se em “[...] um procedimento qualitativo e contínuo, realizado por meio da observação informal e natural da criança em todas as situações da vida e nas atividades cotidianas” (BRUNO, 2009, p. 29). Esta avaliação objetiva reunir informações sobre o funcionamento da visão, levantar as possibilidades globais e identificar as necessidades específicas e educacionais especiais que permeiam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência visual associada à múltipla deficiência, na primeira infância (BRUNO, 2005; 2009).

Para a realização da Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento Global, Bruno (2009, p. 29-30) recomenda que:

- a mudança de foco da avaliação e da intervenção centradas na criança para uma perspectiva que reflete a ênfase na ecologia da família, do ambiente e comunidade. A crença é de que a criança se desenvolve como resultado da interação com os pais e outras pessoas no ambiente;
- a avaliação de múltiplos sistemas, isto é, da família, das interações, do ambiente, da cultura. Esses sistemas interagem e influenciam-se mutuamente e não podem ser tratados de forma isolada;
- a avaliação e intervenção centrada na família, ou seja, registros contínuos das observações e das conversações entre pais e profissionais seriam a base para as decisões acerca da intervenção;
- ênfase na conversa com a família, por meio de questionários abertos de modo a reunir informações que dirigiriam o processo de intervenção;
- atenção aos rituais familiares, às rotinas diárias e às brincadeiras que refletiriam os padrões da vida da família e seriam os meios pelos quais a intervenção seria produzida;
- além da observação das etapas de desenvolvimento da criança, utilização de uma estrutura e coleta de informações adequadas e variadas por meio de informações sobre as interações, o desenvolvimento da criança, sobre os ambientes, os sistemas de apoio e o nível de satisfação dos pais;
- o uso de formulários de registros serviria para ajudar o professor a trabalhar com a família; obter informações ao longo do tempo sobre a criança, tais como as interações, o perfil de desenvolvimento, as percepções, os objetivos, as necessidades, as expectativas da família, e informações sobre o ambiente;
- emprego de materiais que oferecessem meios para os pais refletirem sobre as necessidades da criança, das famílias sobre recursos disponíveis e sobre suportes do ambiente.

Embasada na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENER, 1996), a Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento Global não focaliza apenas a criança, mas busca analisar o que pode ser útil e funcional no meio para promover todas as suas possibilidades, ou seja, também avalia a qualidade da interação, da comunicação, das estratégias educacionais e da qualidade de vida em seu meio familiar, comunitário e escolar (BRUNO, 2009).

Ainda, atentos às articulações entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, destacamos que a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais deve ser realizada contextualmente, considerando os saberes, as práticas e as culturas indígenas (SILVA; BRUNO, 2016a).

Assim, alguns dos materiais selecionados para a avaliação foram: lanterna de foco grande; copo de tereré⁵ com contraste branco e preto, caneca, prato, colher (usados pela família da criança); chocalho; bichos de plástico, cavalo, sapo, aranha, rato, boi, vaca, cachorro (animais do cotidiano indígena); fita métrica para medir o alcance visual. Reiteramos que a avaliação foi realizada pela pesquisadora.

AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO

A avaliação do funcionamento da visão de *Mitã Rory*, considerou os seguintes aspectos: funções visuais básicas⁶, funções viso-motoras⁷ e funções viso-perceptivas⁸, conforme protocolo proposto por Bruno (2005).

⁵ Bebida típica do sul de Mato Grosso do Sul, elaborada com a infusão da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) em água fria.

⁶ Funções visuais básicas: “[...] nível de consciência e atenção visual mediante a reação à luz natural e artificial, à adaptação ao escuro e à luz e ao brilho [...]”, bem como a reação “[...] a padrões de alto e baixo contraste, a cores de alta e baixa intensidade, a formas simples e complexas, ao contato visual, campo visual e esfera visual” (BRUNO, 2002, p. 30).

⁷ Funções viso-motoras: “[...] capacidade de fixação, seguimento visual e acomodação (ajustar o poder de refração do olho para focalizar objetos), porque são comportamentos visuais que dependem dos músculos extrínsecos e intrínsecos no olho e também da adequação do meio ambiente em termos do nível de visão, iluminação, contraste e adaptação visual” (BRUNO, 2002, p. 31).

⁸ Funções viso-perceptivas: “[...] relacionadas ao nível de assimilação, integração, decodificação e elaboração dos estímulos visuais presentes como também à capacidade de generalizar e associá-los às experiências passadas” (BRUNO, 2002, p. 32).

FUNÇÕES VISUAIS BÁSICAS E VISO-MOTORAS

Mitã Rory apresentava sensibilidade aos contrastes; reagia ao movimento de pessoas, à luz quando bem próxima a ele, aos rostos e sorrisos de pessoas conhecidas. O contato visual em relação aos objetos era rápido, havia momentos que o olhar era desligado. Reagia aos objetos com brilho e alto contraste quando próximo cerca de 30 cm de distância. Mostrou dificuldade para fixação e manutenção do contato visual com objetos em posição central. Preferia brincar deitado, do lado direito, para facilitar a fixação e a identificação dos objetos.

Quanto ao seguimento visual, este mostrou-se prejudicado, apresentava movimentos involuntários e evidenciava o estrabismo. Por outro lado, o aluno era capaz de buscar o objeto em movimento e pelo som, assim, a busca visual dirigida era difícil (com movimentos oculares); movimentava a cabeça toda em direção ao chocalho.

Quanto ao campo visual, percebemos que a região central foi prejudicada, pois ele apresentou dificuldade para focar o objeto nessa região, assim, ocorreram movimentos involuntários oculares tanto para a região central quanto para a inferior. Por outro lado, quando o objeto estava em sua lateral direita, a criança era capaz de visualizá-lo; para o campo visual superior, apresentava muita dificuldade: girava a cabeça para o lado direito para visualizar e direcionava os olhos para cima com dificuldade; já para baixo, ele conseguiu fixar apenas quando se aproximou bastante do objeto.

Para observar as habilidades visuais básicas e as viso-motoras, usamos uma lanterna com o foco grande. Durante a avaliação, estava uma tarde chuvosa, logo começou a escurecer, o que favoreceu este procedimento no ambiente familiar. Nessa ação, a pesquisadora informou que iria apagar a luz, mas que não iria ficar totalmente escuro, pois seria ligada uma lanterna, e solicitou que a criança buscasse a luz.

O foco da lanterna foi dirigido à parede próxima, na altura do olhar de *Mitã Rory*. Ele se mostrou confuso, parecia que não sabia para onde dirigir o olhar. Em seguida, o foco foi direcionado para o chão próximo dele, depois sobre seus pés e, em seguida, no braço e no teto. Seu interesse pelo foco de luz se deu quando ele percebeu que podia manusear a lanterna.

Observou-se esfera visual de 01m para localizar os objetos grandes. Apresentava a fixação fugaz; o rastreamento visual e o seguimento de objetos, realizava com muita dificuldade. Coordenava olho-mão/olho-objeto, no campo visual útil; encaixava e empilhava objetos com dificuldades motoras e necessitava de ajuda verbal para realizar a atividade.

A criança explorava o ambiente visualmente identificando pessoas da família e familiares pela voz e carros pelo som. Não localizava objetos escondidos atrás de si, se movimentava e se deslocava no espaço se encurvando sempre para o lado direito. Selecionava objetos no espaço somente com ajuda verbal. A visão espacial era restrita: desviava de obstáculos com ajuda verbal, orientava-se no espaço com ajuda física (pela mão), utilizava a visão para caminhar, sempre olhando para o chão.

Na sua rotina escolar, às vezes tropeçava em raízes expostas pelo pátio da escola devido à sua limitação visual. A pesquisadora colocou alguns brinquedos atrás da criança e lhe perguntou onde estavam os brinquedos. *Mitã Rory* não sabia onde procurá-los e se mostrou bastante confusa, portanto, foi preciso mostrar a ele onde estavam. Ele começou a dispersar a atenção e a brincadeira foi mudada. Com solicitação da pesquisadora, ele guardava os objetos na caixa.

FUNÇÃO VISO-PERCEPTIVA

Mitã Rory reconhecia seus brinquedos e alguns dos objetos de seu cotidiano, como prato, colher e caneca. Foram separados para avaliação brinquedos que a família relatou que ele tem interesse como o carro e animais, em especial, o sapo, carrinhos e bola. O combinado entre a pesquisadora e o menino era que seriam mostrados alguns animais de brinquedos e ele deveria falar o nome, caso soubesse. Ele estava muito agitado, mas a pesquisadora se sentou bem perto dele, e foi mostrando cada um dos objetos. Ele não queria tocar em nenhum dos objetos, mas conseguiu identificar e expressou verbalmente: “cavaju” (cavalo), “patii” (patinho), “pirá” (peixe), lagartixa disse que era “pirá”. Quando a pesquisadora lhe mostrou um sapo de brinquedo, ele gritou muito, mas observou-se que não era medo, mas, sim, porque ele estava alegre. Ele também identificou os cavalos grandes e os pequenos e era incentivado quando acertava pela pesquisadora, que lhe dizia: “muito bem *Mitã Rory*”. Por vezes, ele mesmo se incentivava e batia palmas quando acertava.

Ao término da exposição de objetos para identificação, quando viu o caminhão, *Mitã Rory* quis brincar e foi logo se deitando no tapete do lado direito, assim como o pai relatou que ele gostava de brincar: “deitado sempre assim do lado direito”.

Os brinquedos foram apresentados à distância entre 30 cm, os mais próximos, e 01 m, os mais distantes. Observou-se que o menino identificou os objetos pela forma, não pela cor. Embora não houvesse diagnóstico oftalmológico, trata-se de baixa visão, tendo em vista a esfera visual prejudicada.

A pesquisadora se colocou a 01 m de distância e pediu para ele identificar os bichos novamente, que o fez sem apresentar dificuldades. A pesquisadora solicitou que ele fosse colocando no basculante somente os animais de brinquedo que ela falasse o nome: o menino relutou bastante em tocar nos animais, principalmente o sapo, que sua mãe disse que era o preferido dele. Ele fez tudo sem dificuldades, pegava o objeto solicitado, colocava no caminhão dava uma volta e vinha pegar outro.

Em seguida, foram apresentados livros com figuras grandes de bichos conhecidos para que ele identificasse, o que demorou um pouco para fazê-lo. Ele o fez aproximando-se bastante das imagens e, quando conseguiu, foi logo mostrando para o pai, a mãe e o irmão. Contudo, seu interesse se esvaiu rapidamente, apesar de ter demonstrado gostar de manusear e observar. Aproximou para bem perto dos olhos figuras menores de peixe e pássaros em livros e revistas para decodificar. Ele apresentou dificuldade para decodificar a figura de pássaros.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

O protocolo dessa avaliação, elaborado por Bruno (2005), foi composto por observação de quatro áreas: Interação, Comunicação e Linguagem; Habilidade Sensório-Motora; Conhecimento Físico, Função Simbólica e Pré-Operatória; e Autonomia e Competência social. Neste momento, iremos descrever os resultados das áreas mais fortes da criança, a saber: Interação, Comunicação e Linguagem e Habilidade Sensório-Motora.

INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Os pais e professores da criança, de certa forma, consideram que a sua interação com adultos seja melhor. *Mitã Rory* gosta de ouvir histórias, músicas e cantarolar os hinos da igreja.

Reage à voz familiar, aceita pouco contato físico, faz saudações como “boa tarde” e estende a mão para cumprimentar. Foi observado pela pesquisadora que ele sorri à presença de pessoas familiares, reage a pessoas estranhas, muda de humor e corresponde a sorrisos, gestos, movimentos. Ainda, tenta se expressar falando com dificuldades, responde ao ser chamado pelo nome, bate palmas, dá “tchau” com dificuldades motoras. Atende à comunicação familiar: “não”, “vamos” e compreende ordens simples.

Para a avaliação, foi selecionada uma cena simples para a observação da construção do real. Trata-se do ludodiagnóstico, com a cena “Que tal vamos fazer um lanche?”, como sugere Bruno (2005), contendo os objetos de plástico, de uso diário, como copo, caneca, prato, colher e banana.

Assim que a mesa foi organizada, ele foi sentando e puxou o prato para perto e foi verbalizando do jeito dele que era um prato. “Sim”, confirmou a pesquisadora e o convidou: “Vamos brincar de comer? Para comer, o que você vai usar?”. Ele pensou um pouco e levou a colher à boca, como se estivesse se alimentando. A pesquisadora mostrou a caneca de plástico e lhe perguntou: “Para que serve? O que você pode fazer com ela?”. Ele imediatamente pediu à sua mãe para ir buscar água para ele.

Quando lhe foi perguntado “Vamos comer banana, *Mitã Rory*?”, ele ficou em dúvida, demorou para decidir, já que a banana era de plástico. Ao ser indagado pela pesquisadora “E a banana, *Mitã Rory*? Como você come a banana?” Ele colocou o objeto inteiro na boca. Ele foi repreendido levemente: “Ai, ai, ai, você comeu com a casca?”. Então, a mãe falou em Kaiowá com ele. Aí o menino imitou que estava tirando a casca da banana. Em seguida, foi oferecida uma banana de verdade para ele, que a descascou e a comeu.

Mitã Rory mostrou que constrói o real, utilizava os objetos por uso e função. Ele era capaz de brincar de faz-de-conta. Evidenciou-se a importância da comunicação na língua materna para que a criança compreendesse as situações e solicitações realizadas.

Quanto à linguagem, mostrou que tem uso e função dos objetos, compreendeu o contexto de cena de alimentação, cenas de animais, significado de palavras como bola, carro e cavalo. Em relação à linguagem expressiva, era capaz de decodificar e expressar palavras, ainda que com dificuldades. Apresentava ecolalia, que é um fenômeno frequente em crianças com deficiência visual acentuada que não tiveram a oportunidade de orientação para estimulação da linguagem na ausência da visão.

HABILIDADE SENSORIO-MOTORA

Mitã Rory apresentava dificuldade motora e visual para marchar, já para atividades de visualização e brincadeira, mantinha a cabeça lateralizada, às vezes mais para o lado direito – que é o olho que enxergava melhor; controlava o tronco, movimentava-se espontaneamente. Sentava-se, flexionava membros inferiores e superiores. Deslocava-se, mudava de posição, ficava em pé, andava, pulava e corria de maneira descoordenada.

Utilizava as mãos para comer e brincar, agarrava e soltava objetos com dificuldades motoras e os manipulava com dificuldade. Comia com as próprias mãos, utilizava colher para comer e a caneca para tomar água. Iniciava a coordenação dos esquemas sensorio-motores, fazia combinações simples, explorava objetos pela visão e audição, empurrava, puxava, arremessava, tirava e colocava objetos em caixas, embora com dificuldade. Mostrava a identificação dos objetos, combinação e resolução de problemas simples: sabia os utensílios que são para comer e beber; sabia descascar a banana e comer sozinho e iniciava o jogo de faz-de-conta.

Quanto à função simbólica, *Mitã Rory* indicava níveis elementares como nomeação de pessoas e objetos, uso e função de objetos de uso pessoal, imitação simples e brincadeira de faz-de-conta com temas do cotidiano.

Em relação à autonomia física, *Mitã Rory* se locomovia sozinho, com intencionalidade, explorava um pouco o ambiente, locomovia-se em ambientes interno e externo com ajuda verbal. Quanto à autonomia pessoal, além de alimentar-se sozinho, cooperava para vestir-se, necessitava de ajuda para tirar ou vestir roupas ou calçados. Pedia para ir ao banheiro e utilizava o sanitário com ajuda.

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE *MITÃ RORY* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo presente os resultados da avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais de *Mitã Rory*, foram elaboradas – em conjunto com a professora especialista em Educação Especial da sala de recursos multifuncionais – orientações pedagógicas objetivando a promoção de melhores condições para a inclusão dessa criança na Educação Infantil. Estas atividades foram disponibilizadas junto à unidade de ensino na qual o aluno encontrava-se matriculado.

Mitã Rory apresentava sintomas, sinais e resposta visual compatíveis com baixa visão, perda acentuada da função visual e importante restrição de campo visual. Como não cabe ao professor especialista em Educação Especial realizar diagnóstico oftalmológico, cabe à escola realizar o encaminhamento do aluno a um hospital, para avaliação oftalmológica e da necessidade de correção óptica de alterações visuais e de possível indicação de recursos ópticos especiais para atividades escolares.

O plano de AEE da sala de recursos multifuncionais e as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular devem levar em consideração as necessidades específicas do educando em relação aos aspectos visuais, funções viso-motoras e perceptivas, bem como a estimulação da linguagem, da função simbólica e da autonomia e independência pessoal e nos jogos e brincadeiras coletivas.

ORIENTAÇÕES PARA O AEE

1) Necessidade específica: melhorar a fixação, o uso funcional na visão e coordenação das ações. Estratégias: no AEE, a professora poderá propor brincadeiras de fixação e seguimento visual, por todo o campo visual, com objetos médios e pequenos a uma distância entre 30-50 cm de forma gradativa. Após o sucesso na atividade, estimular a busca visual do objeto. Modificar a brincadeira com os mesmos objetos: colocá-los em caixa mais próxima, jogá-lo no cesto (bola ao cesto) aumentando a distância; de forma semelhante, as atividades devem ser realizadas com o menino sentado à mesa. Propor atividades como jogos de boliche e, ainda, estimular o uso da visão em diferentes posições para ajudá-lo na organização espacial. Recursos e adaptações: bexigas, peteca, bolas médias pequenas brilhantes com contraste e jogo de boliche grande. Tipo de mediação: pista verbal apenas quando a resolução estiver difícil; movimentos coativos (fazer junto, com o professor por detrás para compreensão do movimento) para as atividades de coordenação viso-motora.

2) Necessidade específica: resolução visual para decodificação e agrupamento de objetos e figuras. Para compensação do campo visual, os objetos deverão ser colocados no melhor

campo visual (lado direito) para fixação a uma distância de 30 cm e movidos lentamente em posição horizontal, vertical, passando por todo o campo visual. Como o seguimento é rastreado, se perder a fixação retorne ao ponto de fixação. Caso o aluno mostre fadiga visual, piscar muito ou aumentar o tremor ocular realize a atividade em ambiente pouco iluminado e use um foco de luz dirigido ao objeto. Estratégias: o professor pode estimular a leitura de objetos como boneco, carro, cavalo, sapo, cachorro, gato, entre outros, solicitando a visualização de partes como olhos, braços, pernas, barriga, rabo e, a partir das partes, formar a imagem do todo. Depois, repetir a atividade com figura dos objetos visualizados e solicitar a nomeação das partes. Propor agrupamentos de objetos simples por forma e cor, por exemplo, dois copos, duas colheres, dois cavalos da mesma cor. Realizar o pareamento de formas geométricas por forma e cor, inicialmente utilizar somente um atributo, depois associar dois atributos. Relacionar o objeto à figura correspondente (tirar foto e imprimir) para elaborar o álbum de gravuras correlativas. Devem ser gravuras isoladas e não agrupadas. Com ajuda do professor, organizar os brinquedos e materiais no armário por categorias. Recursos e adaptações: objetos com contraste ou cores vibrantes. Os brinquedos e materiais para categorização poderão ser guardados em caixas forradas de cores diferentes. Observar o tamanho da gravura para melhor visualização, pois com restrição de campo visual, figuras grandes trazem maior dificuldade para identificação. Tipo de mediação: inicialmente, pedir que o aluno encontre cada parte, apontando com o dedo; quando apresentar dificuldade, ajudá-lo com apoio físico para que encontre a parte solicitada; as figuras poderão conter alto contraste e textura para ajudar na visualização, o tato guia os olhos. Utilizar o porta-texto para apresentação de figura, no lado direito, em linha média, e depois à mesa em posição alta para permitir boa visualização e organização postural com a aproximação do aluno.

3) Necessidade específica: estimular a linguagem expressiva, atribuição de significado, uso e função dos objetos. Para compensação do campo visual, a atividade deve ser realizada lentamente e apresentar os objetos e figuras, um de cada vez, primeiro o objeto e depois a figura, no campo visual útil, em diferentes posições: horizontal linha média e inferior. Estratégias: na interação e comunicação com os colegas, é preciso anunciar o nome da criança que estiver perto, ajudando-o a tocar o colega para conhecê-lo e cumprimentá-lo. Se tiver outra criança usuária da língua Kaiowá, é importante estimular a conversar na língua. O professor deve comunicar as ordens e solicitações de atividades na língua mãe. É importante que o professor interprete a intenção comunicativa do aluno, estimulando a expressar seus desejos e sentimentos, por exemplo: “seu amigo está brincando com a bola, você *Mitã Rory*, quer brincar com ele?”. Esperar o tempo de comunicação do aluno e perguntar novamente, se não houve resposta: “Quer brincar com a bola?” (frase curta). “Sim ou não?” O professor deve fazer o gesto bem de perto e depois observar o movimento na cabeça de *Mitã Rory*, acompanhado da informação. Vale ressaltar que a interpretação dos gestos corporais como intenção comunicativa também é útil, portanto, o profissional da educação deve interpretar e contextualizar o movimento e a ação do aluno. Para a construção do sistema de significação e linguagem, é necessário apresentar o objeto nomeando-o, comunicar a função e mostrar o que se faz ou como se brinca com o objeto. Utilizar objetos símbolos para comunicação: um pincel para representar que é hora de pintar; a caneca para indicar que hora do lanche; a escova para escovar os dentes (são objetos representativos apenas) para comunicação do pensamento. Livros sensoriais com histórias curtas sobre as ações do cotidiano: o professor narra a ação com frases curtas e ele imita. Recursos e adaptações: o livro sensorial pode ser elaborado com objetos em miniaturas, e depois com imagens dos objetos em cores e relevo. Com os objetos presos com velcro, ele pode puxar brincar e imitar e depois colocar de volta no local aderente. O professor pode elaborar também um calendário de

comunicação com objetos do cotidiano. Tipo de mediação: podem ser utilizadas pistas verbais, táteis e cinestésicas com movimento coativo.

4) Necessidade específica: estimular a função simbólica. Estratégias: jogos de faz-de-conta e ginástica historiada (pode cantar e criar pequenas histórias com animais e situações vivenciadas no dia da aldeia: pular córrego ou lagoa, subir em árvore etc.). Teatro com montagem cenas com caixas, participar e montar e desmontar cenas; teatro de fantoche na mão do aluno. Pareamento objeto-objeto e objeto-figura e depois figura-figura. Estimular a descrição de objetos e leitura de imagens. Trabalhar conto e reconto de pequenas histórias. Ensinar poesias e parlendas curtas. Recursos e adaptações: o livro de histórias pode ser elaborado em cartão duro, com poucas imagens com contraste e objetos para o aluno poder dramatizar a ação. Tipo de mediação: podem ser utilizadas pistas verbais, com movimentos coativos para compreender a ação. No momento de ouvir e recontar a história, ele necessita de ajuda e incentivo para repetir as palavras, geralmente um personagem – um boneco na mão pode ajudá-lo a se lembrar da cena e a contar.

Em face dessas proposições, de acordo Silva e Bruno (2019), o AEE deve ser ressignificado no contexto das escolas indígenas. Nesse sentido, para os autores, é preciso, dentre outras ações: compreender as especificidades culturais dos povos indígenas; “[...] contemplar as expectativas das famílias e da comunidade em relação à escola”; assegurar o uso da língua materna indígena nas atividades do AEE; atentar-se à acessibilidade arquitetônica das escolas indígenas (SILVA; BRUNO, 2019, p. 77).

ORIENTAÇÕES PARA A SALA DE AULA

1) O aluno deve assentar-se na sala entre 80 cm a 01 m de distância do quadro e da professora, do lado esquerdo para melhor utilização do campo visual direito.

2) Os objetos pequenos e figuras devem ser apresentados a 30 cm de distância no lado direito – na posição inferior e linha média do olho direito.

3) Para visualização de figuras e manuseio de livros de histórias, torna-se essencial o uso da prancha de plano inclinado, que facilita a leitura de imagens e a realização das atividades para o aluno.

4) A boa iluminação da sala é fator preponderante para boa resolução visual, luz não pode incidir pela frente, mas por trás ou lado, sem projetar sombra.

5) Mobiliário: em virtude da condição visual e motora, a mesa deve ser alta, em posição confortável para os braços, de forma que permita aproximação visual sem prejudicar a postura do aluno.

6) Diante da televisão e do computador, oriente o aluno a buscar a melhor posição para enxergar: caso se aproxime muito ou coloque o rosto na tela, não se preocupe, esta é a possibilidade de ele enxergar. Diminua o som da TV ou do computador para diminuir o estresse, ele fica irritado com barulho e o cansaço visual.

7) As figuras deverão ter poucos detalhes, em média 10 cm, pois figuras muito grandes dificultam a formação da imagem visual nos casos de alteração de campo visual.

8) Poderão ser testadas lupas manuais ou lupas eletrônicas para investigação de objetos e figuras.

9) Os materiais pedagógicos: em virtude da dificuldade motora e visual, o aluno necessita usar ainda giz de cera (grosso), folha maior para escrita e desenho de cor palha ou amarela claro, de preferência, para diminuir o reflexo do papel branco.

10) *Mitã Rory* é falante da língua Kaiowá, mas entende e usa palavras na língua portuguesa, tem momentos que se comunica nas duas línguas, a professora e/ou o apoio pedagógico deverão ser falantes da língua Kaiowá, para uma melhor interação e comunicação com ele e com a família.

11) Mediação no convívio com os colegas e nas brincadeiras. Ele empurra os colegas, buscando, assim, uma aproximação social, um modo de provocar brincadeiras. Ele deve participar de todas as atividades, substituir o empurrar pela participação com as outras crianças. Iniciar com atividades e brincadeiras em dupla (colega que ele mostre simpatia); a professora precisa mediar a comunicação e a interação com pistas verbais e ajuda física quando necessário.

12) As brincadeiras de esconde-esconde, cabra-cega são importantes. Ainda, pode colocar os animais de brinquedos que as crianças Kaiowá gostam muito de brincar também (similar a esconde-esconde), adivinhar quais objetos são. Pôr vários objetos numa sacola (bichos de plásticos, carrinhos, materiais escolares, podem ser feitos), a 30 cm de distância que é a melhor distância focal, o objeto depois de descoberto deve vir para mão dele poder ver e imitar.

13) O aluno esparrama os objetos escolares e se diverte com o barulho e a confusão provocada. Quanto ao material espalhado, deve ser convidado a recolher e guardar todas as coisas sempre no mesmo local e recipiente. “A ação funcional depende da organização do ambiente e local de fácil acesso para a criança poder agir”, conforme Bruno (2009, p. 135). É importante que tenha um local na sala onde possa guardar todos os dias sua mochila e pertences. E caixas acessíveis para guardar os materiais pedagógicos.

14) Relógio para sequência temporal: conforme Bruno (2009, p. 173), “[...] este relógio pode ser confeccionado com a turma toda, com ponteiros móveis”, ele é indicado para que *Mitã Rory* possa desenvolver conceitos de tempo e rotina das ações.

15) Atividades de Matemática: sempre com material concreto para que ele possa manusear e compreender o processo de construção do conhecimento. Usar pareamento de objetos, de blocos lógicos, barras e material dourado se houver na sala. Trabalhar os conceitos de maior, menor, grande e pequeno a partir do tamanho dele, dos colegas e dos objetos da sala que ele possa tocar.

16) O calendário sensorial da rotina diária é importante estratégia para o aluno organizar-se para ação. Pode conter o objeto representativo da ação e a figura.

17) Cânticos e músicas: aproveitar a facilidade que ele tem para a música, cantar e fazer gestos estimulando os movimentos, principalmente para o lado esquerdo e atrás do corpo.

18) Brincadeiras e jogos pedagógicos: necessita jogar com os colegas, em dupla, no grupo para socializar e compreender a ação.

Nas atividades recreativas e lúdicas, apresenta dificuldade: gosta de brincar sozinho e deitado de lado, na maior parte das vezes. Na escola, ele pode participar de jogos ao ar livre com os colegas com ajuda física e verbal. Participar de brincadeira de roda e de faz-de-conta com ajuda verbal. Cabe pontuar que as crianças com deficiência visual necessitam de mediação intensa para essas atividades, uma vez que a interação com o meio, a imitação da ação e o controle do ambiente são as principais necessidades específicas decorrente da condição de deficiência que vivem (BRUNO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças indígenas com deficiência na Educação Infantil é uma temática complexa, pois sua constituição, emergência e materialidade dá-se por meio de atravessamentos

epistêmicos, políticos, sociais e culturais. Trata-se de proposta desafiadora que traz a exigência de uma educação a ser construída para um sujeito que é criança, indígena e com deficiência, ou seja, uma pedagogia nas intersecções das identidades e das diferenças – múltiplas, híbridas e posicionadas contingencialmente.

Diante desse fértil terreno investigativo, realizamos um estudo de caso com uma criança indígena, de cinco anos, da etnia Kaiowá, com paralisia cerebral e baixa visão, matriculada na Pré-Escola e no AEE ofertado na sala de recursos multifuncionais de uma unidade de ensino, situada na Terra Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul.

O estudo de caso da criança possibilitou o levantamento tanto das necessidades específicas relacionadas ao funcionamento da visão e do desenvolvimento global, quanto das necessidades educacionais especiais, com vistas à planificação de atividades pedagógicas para o AEE e para a sala de aula. Para tanto, foram sugeridas algumas estratégias de ensino, adaptações do ambiente, materiais pedagógicos e tipos de ajuda que a criança necessita para a promoção da aprendizagem.

Os desdobramentos da pesquisa evocam demandas por efetivação de políticas públicas, sobretudo nas áreas de Educação, de Saúde e de Assistência Social, e também de outras investigações nas interfaces Educação Especial e Educação Escolar Indígena, dentre as quais destacamos: intervenção precoce/essencial para bebês indígenas com deficiência; formação de professores indígenas para avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais; propostas pedagógicas híbridas que atendam às necessidades específicas e as diferenças socio-culturais das crianças indígenas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. 2. ed. Campo Grande: Plus, 2002.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos**. 2005. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

BRUNO, M. M. G. A pessoa com deficiência na cultura Guarani-Kaiowá: o que dizem as pesquisas. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, p. 145-159.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300681. Acesso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661084>

CHAMORRO, G. Prefácio. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.). **Educação escolar indígena: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 9-13.

DESLAURIERS, J. P.; KERISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POU-PART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 127-153.

HADDAD, M. A O. **Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais**. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2006.

MATTOSO, M. G. S. Experiência como professora de sala de recursos multifuncionais na Escola Municipal Francisco Meireles (Dourados, MS) com crianças indígenas Kaiowá, Guarani e Terena. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.). **Educação escolar indígena: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 25-27.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256/700>. Acesso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.256>

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 31-54.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Interface da educação especial com a educação escolar indígena: a invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.). **Educação escolar indígena: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 15-137.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 629-646, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400007. Acesso em: 02 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400007>

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A avaliação das necessidades específicas e educacionais de crianças indígenas com deficiência da Terra Indígena de Dourados/MS. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.1, p. 77-88, jan./abr. 2016a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/29081>. Acesso em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.29081>

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias de Dourados/MS. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 241-258, 2016b. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2641>. Acesso em: 03 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp241-258>

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados – MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, p. 67-84, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1482/47965960>. Acesso em: 04 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190027>

SOUZA, V. P. S. **Crianças Kaiowá e Guarani**: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Maria Goretti da Silva Mattoso: Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

Marilda Moraes Garcia Bruno: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Washington Cesar Shoiti Nozu: Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MATTOSO, Maria Goretti da Silva; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 000-000, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/rep/article/view/6258>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i1.6266>.

Submetido em: 06/04/2020

Aprovado em: 14/04/2020

O PROCESSO DE JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA-SP: PARA UM INÍCIO DE CONVERSA

EL PROCESO JUDICIAL EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA CIUDAD SOROCABA, SAN PABLO, BRASIL: PARA EMPEZAR

THE PROCESS OF JUDICIALIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SOROCABA, SAO PAULO, BRAZIL: FOR A BEGINNING OF CONVERSATION

PETULA RAMANAUSKAS SANTORUM E SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
PETULARSS@HOTMAIL.COM
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9030-8767](https://orcid.org/0000-0002-9030-8767)

PAULO GOMES LIMA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
PAULUGL.LIMA@GMAIL.COM
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9932-4934](https://orcid.org/0000-0001-9932-4934)

RESUMO: Este trabalho discute a judicialização da política e a exigibilidade do Direito à Educação no contexto do município de Sorocaba, estado de São Paulo (SP), por meio de documentos oficiais do município, das demandas/oferta da educação infantil e os respectivos desafios e encaminhamentos que transversalizam essa relação. A demanda reprimida das vagas em creche no município de Sorocaba pode ser constatada através da observação da quantidade de inscrições no CMU (Cadastro Municipal Único), das ordens judiciais e das solicitações de vaga via conselho tutelar. Conforme dados da Secretaria da Educação de Sorocaba/SP, após o atendimento das solicitações das vagas existentes através do CMU, as ordens judiciais estavam sendo atendidas pelo poder público, ocasionando a superlotação das creches sorocabanas. A demanda é gigantesca, bem como os desafios diários para atendimento das determinações judiciais. Entre o direito da criança e um planejamento, por meio de políticas públicas para os devidos encaminhamentos ainda há um fosso que precisa ser considerado: o espaço da criança como prerrogativa do poder público competente – mas um espaço de qualidade que contribua para a educação da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Judicialização. Direito à educação. Educação Infantil.

RESUMEN: Este trabajo discute la judicialización de la política y la exigibilidad del Derecho a la Educación en el contexto de la ciudad Sorocaba, Estado de San Pablo (SP), mediante documentos oficiales de la ciudad, las necesidades versus/ofertas de educación de la primera infancia y los respectivos desafíos y referencias que cruzan esta relación. La demanda reprimida de plazas de guardería en el municipio de Sorocaba puede observarse a través de la observación del número de inscripciones en el Registro Único Municipal (RUM), las órdenes judiciales y las solicitudes de plazas a través del consejo de tutela. Según datos de la Secretaría de Educación de Sorocaba/SP, después de que las solicitudes de vacantes fueran respondidas a través de la RUM, las órdenes judiciales estaban siendo respondidas por el poder público, causando el hacinamiento de las guarderías de Sorocaba. La demanda es gigantesca, así como los desafíos diarios para cumplir con las órdenes judiciales. Entre el derecho del niño y la planificación, mediante políticas públicas para las derivaciones adecuadas, existe todavía una brecha que debe ser considerada: el espacio del niño como una prerrogativa del poder público competente - pero un espacio de calidad que contribuye a la educación del niño.

PALABRAS CLAVE: Judicialización. Derecho a la educación. Educación de la primera infancia.

ABSTRACT: This paper discusses the judicialization of politics and the enforceability of the Right to Education in the context of the municipality of Sorocaba / SP through official documents of the municipality, of the demands / supply of early childhood education and the respective challenges and directions that cross this relationship. The repressed demand for daycare places in the municipality of Sorocaba can be seen by observing the number of enrollments in the CMU (Single Municipal Register), court orders and requests for vacancies via the tutelary council. According to data from the Sorocaba / SP Department of Education, after the requests for vacancies were fulfilled through the CMU, the court orders were being attended to by public authorities, causing overcrowding in the day-care centers in Sorocaba. The demand is gigantic,

as well as the daily challenges to meet the judicial orders. Between the right of the child and planning, through public policies for proper referrals, there is still a gap that needs to be considered: the child's space as the prerogative of the competent public power - but a quality space that contributes to the child's education.

KEYWORDS: Judicialization. Right to education. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A judicialização na Educação é uma questão cada vez mais recorrente à medida em que os direitos conquistados historicamente são marginalizados ou ofertados de maneira inadequada e insuficiente. E com a consolidação dos direitos sociais, uma nova singularidade desponta na área do direito: uma relação direta entre o direito e a educação. Acrescido a isto, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como o primeiro dos direitos sociais, e estabelece em seu artigo 6º que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988).

Tal reconhecimento acarreta a obrigação do Poder Público em garantir a educação, tendo em vista a igualdade das pessoas e, por outro lado, garante ao interessado o poder de pleitear no Judiciário a sua efetivação. A privação do direito à educação por parte do poder público incorre em responsabilidade jurídica, visto este ser um direito social constitucionalmente previsto. Mas existe um hiato específico: o relacionamento entre o Judiciário e o Executivo na construção de políticas públicas para a educação infantil, e em especial na primeira infância. Nos grandes centros metropolitanos, e para efeitos deste estudo especificamente o município de Sorocaba, no estado de São Paulo (SP), a grande demanda de litígios envolvendo as demandas por vagas em creches, precisa ser vista sob a ótica do propósito de ponderar a respeito da influência da estratégia judicial nas políticas públicas de educação do município. Para início de conversa como propõe o artigo, organizamos o texto em três seções: na primeira discutimos as ofertas e as demandas de matrículas de crianças na educação infantil na cidade de Sorocaba; na segunda seção abordamos os documentos que balizam a proposta da educação infantil no referido município; na terceira seção, a elementar deste artigo, demonstra a dinâmica das ofertas e demandas de vagas no contexto de judicialização e requisição do cumprimento do direito à educação.

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA/SP

No município de Sorocaba não havia um mecanismo que demonstrasse a demanda por creches, pois os pais e responsáveis percorriam várias unidades de educação infantil de seu interesse deixando em listas de espera o nome de seus filhos e pupilos, até que no final de 2013, através do Decreto n. 20.855 de 21 de novembro de 2013 (SOROCABA, 2013), é criado o CMU (Cadastro Municipal Unificado), que regulamenta as inscrições para as vagas em creche no município, para efeitos a partir do ano de 2014.

Com a criação de tal mecanismo, começou a evidenciar-se o entrave real entre a oferta versus demanda das vagas em creches e, de forma constante e crescente, as ordens judiciais para garantir o acesso às creches começaram a surgir, tomando grandes proporções. Os responsáveis passaram a procurar o poder judiciário e mais precisamente a Defensoria Pública, buscando a efetivação do direito à creche de sua preferência. Nesta seção como se verá, esta discussão foi ampliada, o que solicitou a sua organização a partir da contextualização do município e apre-

sentar a respectiva realidade educacional para no recorte delimitado, as previsões e determinações dos documentos oficiais para a educação e a explicitação da percepção dos diretores de creche sobre o processo de judicialização das vagas em creche no município de Sorocaba/SP.

No que concerne ao percurso histórico das creches do município, conforme Lobo (2008, p. 37) entre os anos 1987 e 1988 surge em Sorocaba/SP o primeiro formato de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, com a criação das “creches domiciliares”, de cunho filantrópico e assistencialista, cujas responsáveis diretas eram as “mães crecheiras”.

A creche, durante os anos de 1989 a 1992, altera-se da forma assistencialista para educacional, surgindo as creches institucionais, mas ainda assim administrada pela Secretaria de Promoção Social. No ano de 1997, na gestão do prefeito Renato Fauvel Amary (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), foram criadas as “creches da vizinhança”, com a finalidade de aproximar as creches ao local de trabalho dos pais, pois funcionavam com a mesma estrutura das demais creches, porém em casas nas proximidades da rodoviária, e com número reduzido de crianças, mas que em 1999 foram extintas.

A Constituição de 1988 remeteu à educação o dever do “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (artigo 208, item IV – BRASIL, 1988). Desta forma, já em 1989, a Prefeitura de Sorocaba assumiu integralmente essa responsabilidade, que até então era delegada à saúde e à promoção social. A nova concepção de educação da criança de 0 a 6 anos, teve início imediato a absorção gradativa das creches domiciliares, um projeto alternativo que existia na época. As creches municipais passaram a ser efetivamente reconhecidas como um direito à educação, um equipamento educacional destinado ao desenvolvimento integral da criança, retirando-se a conotação de assistencialismo que sempre esteve presente na formação da criança dessa faixa etária (SOROCABA, 2016).

Em outubro de 2013, a Prefeitura de Sorocaba, por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Social, cria a Coordenadoria da Criança e Adolescente, um órgão ligado à área da Defesa e Garantia dos Direitos, com a função de articulação das ações e reflexões sobre a infância. Assim que foi criada, a Coordenadoria iniciou um processo para tornar-se membro da Rede Nacional pela Primeira Infância e, em março de 2014, a Prefeitura de Sorocaba torna-se integrante da referida Rede.

Conforme o Plano Municipal pela Primeira Infância, a cidade possui 89 creches públicas e 57 privadas, atendendo a um total de 10.599 crianças de até 3 anos e a outras 12.267 de 4 a 5 anos e 11 meses em Centros de Educação Infantil (CEI), tanto públicos quanto privados, que totalizam 146 escolas. Na rede pública municipal, 100% dos alunos da educação infantil contam diariamente com a oferta de merenda escolar, além de vivenciarem, na parte pedagógica, temáticas que promovem a conscientização acerca das questões de meio ambiente e das diversidades (SOROCABA, 2016).

Quadro 1 – Aspectos Gerais educação infantil em Sorocaba– Ano de Referência 2015.

Número de creches no município	Públicos	Privados	Total
	89	57	146
Número de estabelecimentos de educação com salas de creche	Públicos	Privados	Total
	54	0	54
Número de matrículas de crianças até 3 anos na modalidade de creche	Área Urbana	Área Rural	Total
	10599	0	10599
Número de centros de educação infantil	Públicos	Privados	Total
	76	57	133
Número de escolas com salas de educação infantil	Públicos	Privados	Total
	18	57	75
Número de matrículas de crianças de 4 e 5 anos e 11 meses na educação infantil	Área Urbana	Área Rural	Total
	12267	0	12267
Número de estabelecimentos de educação infantil públicos e privados em conformidade com os parâmetros curriculares de educação infantil estabelecidos pelo MEC	Área Urbana	Área Rural	Total
	146	0	146
Número de professores da educação infantil	Setor Público	Setor Privado	Total
	839	262	1101

Fonte: Sorocaba (2016, p. 28).

Ao observarmos o “Estudo Demanda Máxima para creches (100% das crianças de 0 a 3 anos): Detalhamento 19 regiões”, elaborado pelo então secretário da educação senhor Flaviano Agostinho de Lima, tendo como ano de referência 2015, podemos perceber que a demanda se concentra na área urbana do município, tendo a esfera pública como grande responsável pelo atendimento dessa demanda. O número de creches públicas e, conseqüentemente, o número de professores estão em número bem superior, se comparados com a esfera privada. É interessante ressaltar que os professores da rede pública são, na sua grande maioria, concursados. O setor privado, ainda que em número menor, possui seu espaço e valor para suprimento da demanda sorocabana, mas atende a um grupo seleto de famílias que possuem um poder aquisitivo melhor e podem arcar com os custos da educação de suas crianças, não necessitando recorrer ao serviço educacional público da cidade. Um outro estudo feito pelo então Secretário da Educação Flaviano Agostinho de Lima, no período do PMPI, demonstra em dados estatísticos a realidade sorocabana:

Tabela 1 – Estudo Demanda Máxima para creches (100% das crianças de 0 a 3 anos): detalhamento 19 regiões.

Código da área de ponderação	Nome da área de ponderação	Zona da cidade	Matriculados PMS em 2013	Matriculados PRIVA-DAS em 2011	Total de crianças matriculadas	Quantidade de crianças até 3 anos em 2010	Quantidade de crianças até 6 meses em 2010	Quantidade de crianças de 6 meses até 3	DÉFICIT OU SUPLE-RAVIT	PESO% DO DÉFICIT	População total em 2010	Part. % da população	Domicílios particula-res e permanentes	Habitantes por domicílios	Projeção SEADE pop.
9	Macro Laranjeiras-Habiteto	Norte	609	91	700	2.384	299	2.085	-1.684	9,8%	38.345	6,5%	11.091	3,5	39.787
4	Macro Parque São Bento	Norte	273	-	273	1.953	263	1.690	-1.680	9,8%	33.443	5,7%	10.521	3,2	34.700
7	Macro Vila Helena	Norte	850	167	1.017	2.686	339	2.347	-1.669	9,7%	44.636	7,6%	13.289	3,4	46.314
14	Macro Vitória Régia	Norte	488	-	488	1.927	246	1.681	-1.439	8,4%	30.224	5,2%	9.127	3,3	31.360
2	Macro Sorocaba I	Oeste	461	39	500	1.913	222	1.691	-1.413	8,2%	33.535	5,7%	10.572	3,2	34.796
13	Macro Formosa	Norte	144	28	172	1.555	203	1.352	-1.383	8,1%	33.620	5,7%	9.858	3,4	34.884
19	Macro Noroeste-Brig.-Apar. -Cajuru	Leste	571	12	583	1.799	216	1.583	-1.216	7,1%	31.038	5,3%	9.939	3,1	32.205
3	Macro Wanel Ville	Oeste	321	75	396	1.583	196	1.387	-1.187	6,9%	26.819	4,6%	6.465	2,8	27.827
8	Macro Nova Sorocaba	Norte	590	71	661	1.668	203	1.465	-1.007	5,9%	33.602	5,7%	10.377	3,2	34.865
18	Macro Eden-ibiti	Norte	436	32	468	1.345	160	1.185	-877	5,1%	28.254	4,8%	9.586	2,9	29.316
12	Macro Fiori-Brasilândia	Norte	557	177	734	1.507	188	1.319	-773	4,5%	34.560	5,9%	12.242	2,8	35.859
1	Macro Central Parque-Jd. São Paulo	Oeste	200	411	611	1.340	172	1.168	-729	4,3%	30.236	5,2%	10.876	2,8	31.373
17	Macro Leste-Condomínios	Leste	408	96	504	1.173	154	1.019	-669	3,9%	26.474	4,5%	9.987	2,7	27.469
15	Macro Barcelona	Leste	363	114	477	1.086	135	951	-609	3,6%	26.432	4,5%	8.931	3,0	27.426
6	Macro Simus	Oeste	362	281	643	1.239	145	1.094	-596	3,5%	27.780	4,7%	9.983	2,8	28.825
16	Macro Vila Hortência	Leste	336	273	609	922	117	805	-313	1,8%	24.534	4,2%	9.113	2,7	25.456
11	Macro Santa Rosália	Norte	297	337	634	941	131	810	-307	1,8%	29.792	5,1%	11.385	2,6	30.912
5	Macro Cam-polim	Sul	452	616	1.068	1.077	136	941	-9	0,1%	26.154	4,5%	11.678	2,2	27.137
10	Macro Centro	Centro	601	600	1.201	791	101	690	410	-2,4%	27.147	4,6%	13.118	2,1	28.168
			8.319	3.420	11.739	28.889	3.626	25.263	-17.150	100,0%	586.625	100%	198.138	2,9	608.679

Fonte: Sorocaba (2016, p. 31).

A tabela 1 nos mostra dados importantes: temos a quantificação dos matriculados na rede pública e privada bem como a quantidade de crianças apontadas no Censo 2010 por macro zona, cuja diferença nos remete ao déficit que o município possui de vagas se todas as crianças desajassem vaga em creche, o que é um número muito elevado. Se a tabela nos mostra que existiam 11.739 crianças matriculadas nas redes públicas e privadas em comparação ao déficit de 17.150 fora da creche, temos então a necessidade de criação de vagas de 146% do número de crianças matriculadas para atendimento de total das crianças do período. Ao observarmos atentamente a tabela, vemos novamente que a zona norte é onde a demanda se agrava, e suas macros se revelam em maior número além de possuírem a maior quantidade de crianças em idade de creche, em contraste, por exemplo com as macros centro e sul.

Tabela 2 – Resumo da tabela de demanda máxima para creches por zona / setor.

	DÉFICIT	DEF%	POP. 2013	POP%
NORTE	- 10.819	63%	317.999	52,2%
OESTE	-3.925	23%	122.821	20,2%
LESTE	-2.807	16%	112.557	18,5%
CENTRO	410	-2%	28.168	4,6%
SUL	- 9	0%	27.137	4,5%
	-17.150	100%	608.682	100,0%

Fonte: Sorocaba/SP (2016, p. 32).

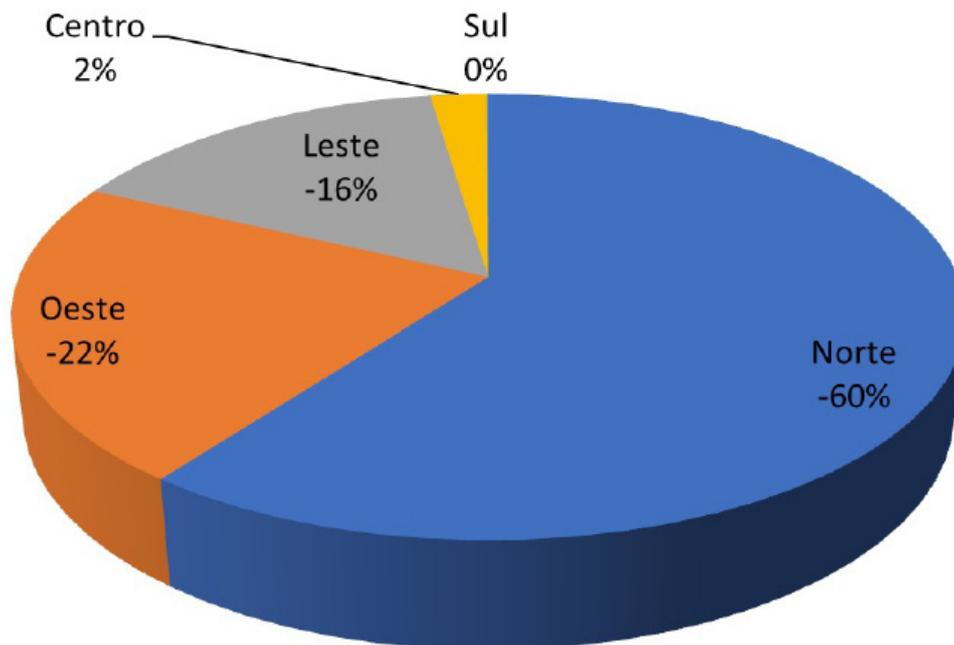
O resumo exposto na tabela 2 sobre o estudo de Demanda Máxima para creches (100% das crianças de 0 a 3 anos): detalhamento de 19 regiões, revela que mais de 50% da população em 2013 (exatos 52,2%) já se encontrava na zona norte da cidade, bem como 63% do déficit da demanda das creches também se encontrava na mesma região. As demais regiões possuíam em 2013 um número muito inferior nas quantificações. Esses números são importantes porque são dados que constam no PMPI e deveriam fazer parte do planejamento e organização do poder público para ações em prol da primeira infância de Sorocaba/SP nos anos subsequentes. Através dos números podemos ver claramente que a zona norte da cidade, no que tange a educação infantil e, especificamente, no que diz respeito as vagas em creches, desde 2013, demonstra que precisa de ações efetivas do poder público para atendimento de sua população.

Buscando observar a situação com um olhar mais acurado para a totalidade do município, a figura 1 abaixo traz os valores percentuais por zona da cidade, onde a zona norte aparece em destaque em proporção, seguida pela zona oeste (com um terço de área gráfica em relação a zona norte), zona leste e zonas sul e central (sendo esta última a única que não possui déficit).

Ao analisarmos o gráfico 1 percebemos quão superior em demanda na educação infantil e, especificamente, no segmento creche é a zona norte em relação às demais regiões da cidade, e a urgência para o atendimento dessa demanda se faz necessário. A proporção percentual em relação às demais áreas é no mínimo três vezes maior, o que acarreta superlotação nas creches existentes nas mesmas proporções. A cidade cresceu, acolhendo novas famílias e indústrias, porém, o atendimento educacional em instituições de educação infantil, in casu, nas creches, não cresceu de forma proporcionalmente satisfatória em relação a população desta área da cidade.

Não podemos deixar de esclarecer que além das instituições da rede municipal e privada, existem entidades conveniadas que atendem a educação infantil. Neste ano, conforme o site oficial da Secretaria de Educação de Sorocaba, existem 11 creches conveniadas, todas atendendo as crianças em período integral, das quais quatro estão localizadas na zona norte. E outra questão que recentemente desponta na atual gestão municipal é a terceirização da educação, e a proposta é que esta seja iniciada nas creches.

Figura 1 – Estudo da demanda máxima para creches – Déficit por zona.



Fonte: Dados da pesquisa a partir da base nos dados de Sorocaba/SP (2016, p. 32). Elaboração pelos autores.

DOCUMENTOS DO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR

A cidade Sorocaba tem produzido vários documentos, nos mais diversos sentidos, no que se refere à educação por meio da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Além das leis, decretos e demais legislações via Câmara Municipal e do Executivo. Para efeitos deste estudo, selecionamos apenas alguns que julgamos mais relevantes dentro do universo da educação infantil e das políticas públicas para a primeira infância. Dentre eles está o Plano Municipal pela Primeira Infância (SOROCABA, 2016), elaborado durante a gestão do então prefeito Antônio Carlos Pannunzio, membro do PSDB, pelo Comitê Municipal pela Primeira Infância, representado pela então primeira-dama e presidente do Fundo Municipal de Solidariedade Maria Inês Moron Panunzzio e o secretário de educação Flaviano Agostinho de Lima, que reuniu profissionais das diversas secretarias municipais, bem como pessoas representativas da sociedade, inclusive “[...] crianças – que tiveram voz e vez, visto que o Plano foi articulado para atender às reais necessidades delas” (SOROCABA, 2016, p. 7).

O documento apresenta um histórico da realidade Sorocaba, dados, diagnósticos, ações e metas, tratativas sobre saúde da criança, educação infantil, brincar, assistência social, violência, diversidade, formação dos profissionais para a primeira infância, dentre outros, além de monitoramento e avaliação do plano.

O Plano Municipal pela Primeira Infância, define que:

A Primeira Infância compreende desde a gestação, nascimento, até os seis anos de idade, quando a criança ingressa na educação formal. Trata-se de uma fase crucial para o desenvolvimento, na qual a criança precisa ter acesso garantido a cuidados, a estímulos, à saúde, à educação, à proteção social e infraestrutura, bem como a espaços de cultura e lazer, que devem ser promovidos pela família, pelo Estado e pela Sociedade em geral (SOROCABA, 2016, p. 20).

Conforme o Plano Municipal pela Primeira Infância (SOROCABA, 2016), a cidade de Sorocaba contabilizava 51.632 crianças na faixa da Primeira Infância (IBGE, 2014), sendo 51,1% de meninos e 48,9% de meninas. Os bairros localizados nas Zonas Norte e Oeste da cidade são os que apresentam maior concentração de crianças de 0 a 6 anos (76,9% do total do município), de acordo com as informações fornecidas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBSs) de cada região. Recentemente, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) publicou a portaria n. 02 de 20 de junho de 2018, segundo a qual:

Art. 15 O agrupamento de crianças da Educação Infantil tem como referência a especificidade da Proposta Pedagógica, o espaço físico e a faixa etária, observada a relação numérica entre crianças e trabalhadores(as) em educação, atendendo a seguinte relação por sala/professor/ criança:
I-Crianças de 0 a 1 ano – máximo de 15 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 5 crianças por professor.
II-Crianças de 1 a 2 anos – máximo de 20 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 7 crianças por professor.
III-Crianças de 2 a 3 anos – máximo de 25 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 8 crianças por professor.
IV-Crianças de 3 a 4 anos – máximo de 30 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 12 crianças por professor
V-Crianças de 4 e 5 anos – máximo de 25 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 20 crianças por professor. (SOROCABA, 2018a.)

A referida portaria CMESO n. 02/2018 busca garantir um atendimento de qualidade na educação infantil sorocabana, apontado uma proporção adulto versus criança, o que permite a criação de vínculo afetivo entre educador e educando, bem como uma turma com número de crianças na qual esse vínculo também será construído de maneira mais adequada entre as crianças. É importante observar que apesar da elaboração de documentos próprios, que estão em consonância com documentos elaborados pelo Ministério da Educação, nem sempre eles são observados. A superlotação das salas de aula prejudica o estabelecimento de vínculos entre crianças e adultos. O atendimento ocorre, mas com prejuízo para o desenvolvimento integral da criança, que não consegue ter todas as suas necessidades para um pleno desenvolvimento atendidas.

Um exemplo claro de não observância de critérios para a qualidade no atendimento da creche está na relação sala/professor /criança citado acima. Embora existam legislações anteriores (BRASIL, 1998b, p. 72), corroboradas pela portaria n. 02/2018 do CMESO, a Secretaria da Educação entregou aos diretores de creche em dezembro de 2015 escolas um documento com o seguinte quadro 2.

Quadro 2 – Proporção adulto versus criança – atendimento em creches de Sorocaba/SP.

Turma	N.º Adulto	N.º de crianças	Observação
Berçário	1	Até 6	Considerar o aumento de 50% da proporção estabelecida para a chamada de mais um adulto
Creche I	1	Até 8	
Creche II	1	Até 10	
Creche III	1	Até 14	

Fonte: Sorocaba (2015b). Elaborado pela Secretaria da Educação de Sorocaba.

Ao considerar a chamada de um novo adulto apenas após o aumento de cinquenta por cento da quantidade de crianças da proporção, fere, ainda que veladamente, não apenas a devida proporção, mas o direito da criança em receber o atendimento adequado. Ainda que se buscasse garantir o mínimo de dois adultos por turma, tal observação presente no quadro se torna um impedimento para que haja a quantidade de adultos necessários ao atendimento dos bebês e crianças pequenas, afetando diretamente o processo de adaptação da criança na creche, gerando

condições emocionais e intranquilidade no ambiente escolar devido ao clima de tensão que se estabelece para garantir a integridade física dessa criança em condições de superlotação.

Com as ordens judiciais, essa quantidade de crianças por sala extrapola de forma descomunal, atingindo aproximadamente 100% (e em alguns casos até acima disso) da capacidade das salas. E outro agravante, conforme relato dos respondentes, é que nem sempre um novo adulto é direcionado para atendimento, e quando o é, tal adulto é um(a) estagiário(a), que deveria estar ali para observar apenas e não para atuar numa função que não lhe pertence. Sorocaba tem produzido seus próprios documentos e diretrizes para a Educação, que estão disponíveis nos sites oficiais da Prefeitura de Sorocaba, da Secretaria da Educação, do Conselho Municipal de Educação, e diversos conselhos e comitês do município. O que ocorre é que nem todos são conhecidos, e ainda falta empenho para o cumprimento desses documentos e diretrizes.

DEMANDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA/SP: ÊNFASES E ENCAMINHAMENTOS

A demanda reprimida das vagas em creche no município de Sorocaba pode ser constatada através da observação da quantidade de inscrições no CMU (Cadastro Municipal Único), das ordens judiciais e das solicitações de vaga via conselho tutelar. Conforme dados da SEDU, após o atendimento das solicitações das vagas existentes através do CMU, as ordens judiciais estavam sendo atendidas pelo poder público, ocasionando a superlotação das creches sorocabanas. Mas além das ordens judiciais, as solicitações feitas via conselho tutelar estão sendo atendidas também, antes que se tornem ordens judiciais e ocasionem ônus aos cofres públicos devido as multas pelo atraso no cumprimento, que é de 5 dias úteis, conforme consta nos mandados judiciais.

Quadro 3 – Crianças matriculadas/aguardando vaga na etapa da educação infantil – Creche (até 26/02/2016).

Turmas	Matriculadas	Aguardando Vaga (26/02/2016)
Berçário (0 a 1 ano)	803	211
Creche 1 (1 a 2 anos)	1.924	1.336
Creche 2 (2 a 3 anos)	3.166	1.115
Creche 3 (3 a 4 anos)	4.475	778
Total	10.368	3.440

Fonte: Sorocaba (2016, p. 48). Elaboração dos autores.

Em fevereiro de 2016, o número de crianças atendidas em creches já era grande, mas também o era a quantidade aguardando vaga via CMU. Conforme as crianças vão crescendo, a procura pelas vagas em creches também aumenta, pois os pais voltam ao mercado de trabalho e precisam deixar suas crianças em espaços não-familiares. Devido às características de metrópole, Sorocaba vê o aumento da demanda para vagas em instituições educacionais públicas crescerem dia-a-dia, conseqüentemente, o atendimento dessa demanda ficou em descompasso com a oferta de vagas.

O quadro 4 representa a realidade da demanda em 2018. Ajuda a compreender a configuração da lista de espera do CMU.

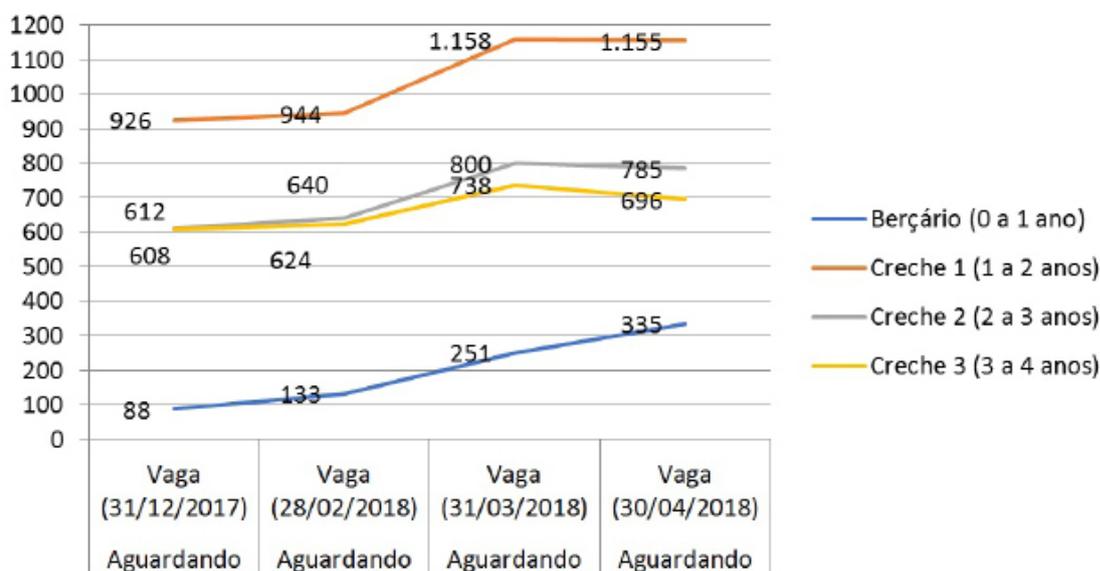
Quadro 4 – Crianças aguardando vaga na etapa da educação infantil – Creche (de 31/12/2017 até 30/04/2018).

Turmas	Aguardando Vaga (31/12/2017)	Aguardando Vaga (28/02/2018)	Aguardando Vaga (31/03/2018)	Aguardando Vaga (30/04/2018)
Berçário (0 a 1 ano)	88	133	251	335
Creche 1 (1 a 2 anos)	926	944	1.158	1.155
Creche 2 (2 a 3 anos)	612	640	800	785
Creche 3 (3 a 4 anos)	608	624	738	696
Total	2.234	2.341	2.947	2.971

Fonte: Sorocaba (2018b). Elaboração dos autores.

A crescente demanda deixa evidente que algo necessita ser feito para atendimento dessa lista de espera que não para de crescer. A cada dia mais famílias buscam as instituições públicas para atendimento de suas crianças em creches, mas precisam aguardar por longos períodos antes que consigam o atendimento, pois não existem vagas em quantidade suficiente para toda a demanda do município. E a turma onde existe uma maior procura é a Creche 1, que abrange a faixa etária de 1 a 2 anos de idade. Tal realidade pode ser corroborada através da observação do figura 2.

Figura 2 – Crianças aguardando vaga na etapa da educação infantil – Creche (de 31/12/2017 até 30/04/2018).



Fonte: Sorocaba (2018b). Elaboração dos autores.

Ou seja, mensalmente a procura por vagas em creche aumentou significativamente, e com um atendimento que sempre fica muito aquém da demanda. Podemos comparar o déficit apontado no PMPI (Plano Municipal da Primeira Infância) e alguns dados mais atuais fornecidos pela SEDU, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Déficit educação infantil Creche (final de 2013 – início de 2016).

Final de 2013	2.909 crianças
Final de 2014	2.056 crianças
Agosto de 2015	5.626 crianças
Janeiro de 2016	3.440 crianças

Fonte: Sorocaba/SP (2016, p. 48). Elaboração dos autores.

Seguindo os mesmos parâmetros, mesmo após esforços para atendimento, podemos observar que o problema persiste: ano após ano a demanda não diminui e a oferta de vagas é insuficiente nas instituições educacionais de atendimento para crianças em idade de creche. No quadro 6 podemos notar o crescimento constante que ocorre mês a mês no corrente ano, com base nos dados do SICEM.

Quadro 6 – Déficit educação infantil Creche (final de 2017 a abril de 2018).

Final de 2017	2.234 crianças
Fevereiro de 2018	2.341 crianças
Março de 2018	2.947 crianças
Abril de 2018	2.971 crianças

Fonte: Sorocaba (2018b). Elaboração dos autores.

De acordo com o levantamento realizado pela Secretaria da Educação (SOROCABA, 2016, p. 32), existia em Sorocaba (dados 2014) um total de 17.150 crianças de 0 a 3 anos não matriculadas em creches. Porém, sabe-se que muitas famílias optam, durante esta fase da criança, pela educação dentro de casa, com apoio de familiares ou de outros assistentes. Já as informações do Cadastro Único da Educação, que registra as solicitações das famílias que aguardam por uma vaga, a demanda reprimida na cidade é de aproximadamente 2.000 vagas (SOROCABA, 2016, p. 32), e localizadas prioritariamente nos setores Norte e Oeste da cidade.

Porém, se contarmos com a atualização dos dados, esse número cresce exponencialmente. Ano após ano, os responsáveis tem aprendido a buscar a garantia do direito à vaga em creche no poder judiciário e no conselho tutelar, aos quais recorrem para fazer a solicitação e serem atendidos, sem depender da morosidade do atendimento via CMU, pois o mesmo transborda de inscrições (como vimos nos quadros anteriores) e possui uma lista de espera gigantesca. Para conseguirem atendimento de forma mais rápida e eficiente, as ordens judiciais se tornaram recorrentes no município de Sorocaba. Conforme dados da SEDU, em 2018 as ordens judiciais estão na seguinte proporção, como podemos visualizar no quadro 7.

Quadro 7 – Solicitação de vagas via ordem judicial em 2018.

Mês	Quantidade de ordens judiciais no mês	Quantidade de ordens judiciais acumuladas apenas em 2018
Janeiro	122	122
Fevereiro	182	304
Março	415	719
Abril	275	994
Maior	369	1.363

Fonte: Sorocaba (2018c). Elaboração dos autores.

Dessas 1.363 ordens até o mês de maio do ano de 2018, 18 são para creches conveniadas e as demais 1.345 para as escolas de educação infantil da rede pública municipal. Mais uma vez observa-se o crescimento mensal da demanda, que pontuamos numericamente, mas que

possui as mais diversas implicações para as famílias que buscam tais vagas. Ao refletirmos em como estariam distribuídas por zona / território da cidade tais solicitações de vagas via ordem judicial, o quadro 8 nos permite observar que as solicitações em 31/05/2018 estão distribuídas da seguinte forma:

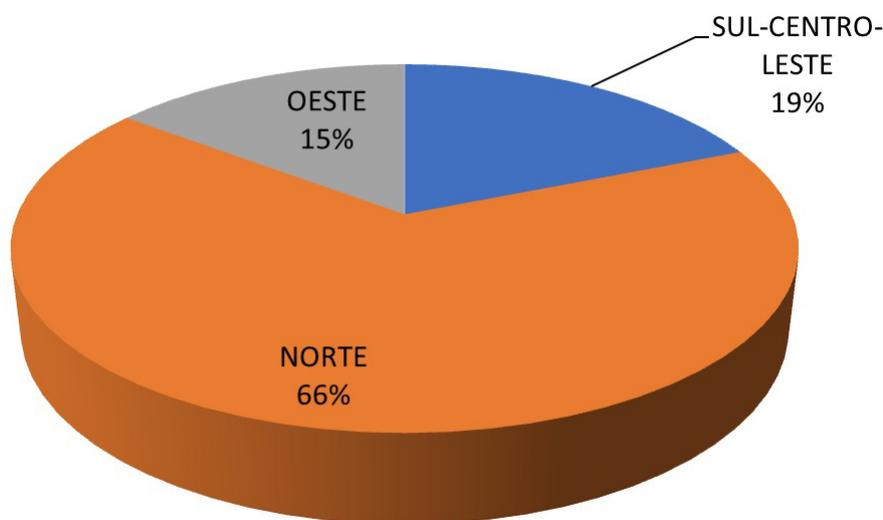
Quadro 8 – Solicitações de vaga por zona territorial.

Zona territorial da cidade	Quantidade de ordens judiciais até 31/05/2018
Centro – Sul – Leste	254
Norte	893
Oeste	198
Total	1.345

Fonte: Sorocaba (2018c). Elaboração dos autores.

É notório o agravamento da situação na zona norte da cidade em comparação com a totalidade das demais zonas territoriais, pois ultrapassa a soma das mesmas abarcando em si mesma mais de 50% da demanda reprimida. As solicitações por vagas via ordem judicial são prontamente atendidas, o que ocasiona uma superlotação nas creches da zona norte da cidade numa proporção muito maior do que nas demais creches do município. A figura 3 nos ajuda a refletir sobre tal questão de forma percentual.

Figura 3 – Solicitação de vagas via ordem judicial por zona territorial (até 05/2018).



Fonte: Sorocaba (2018c). Elaboração dos autores.

A partir destes dados, podemos observar que, em se tratando de zona territorial, a zona norte desponta com um imenso volume de ordens judiciais. Devido a setorização extra oficial definido pelas secretarias municipais, muitas escolas que ocupam seus lugares na zona norte aparecem como zona noroeste, vinculando a rede e atendimentos às Unidades Básicas de Saúde (UBS) (Unidades Básicas de Saúde) e aos Centros de Referências de Assistência Social (CRAS). Mas para efeito deste estudo, achou-se por bem utilizar a divisão territorial urbana oficial, demonstrando o quanto a zona norte da cidade tem se expandido e como sua demanda tem se avolumado com o passar dos tempos.

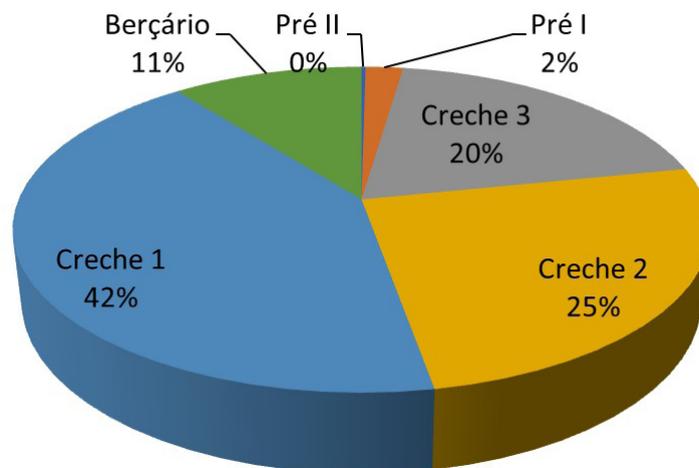
Quadro 9 - Ordens judiciais recebidas por turma/idade (até 05/2018).

Turma	Quantidade de ordens
Berçário	142
Creche I	568
Creche II	342
Creche III	262
Pré I	28
Pré II	3

Fonte: Sorocaba (2018c). Elaboração dos autores.

Ao buscarmos mensurar a quantidade de ordens por turma / faixa etária, chegamos a outro ponto importante: as crianças de 1 a 2 anos atendidas nas turmas de Creche 1 nas creches sorocabanas são aquelas que mais se avolumam nas salas de aula. Isso traz sérias implicações devido a especificidade e necessidades oriundas dessa faixa etária, que precisa de uma atenção pontual, pois é a idade em que as crianças estão aprendendo a andar e adquirir equilíbrio, saindo da mamadeira e aprendendo a usar copo, na “fase da mordida”, e ainda outras questões e particularidades, e precisam de supervisão atenta em cada detalhe para seu desenvolvimento integral, o que está em prejuízo devido a superlotação. A figura 4 elucida de forma percentual essa questão.

Figura 4 – Ordens judiciais recebidas por turma/idade (até 05/2018).



Fonte: Sorocaba (2018c). Elaboração dos autores.

A figura 4 demonstra claramente em formas percentuais as solicitações de vagas via ordem judicial para as crianças de 1 a 2 anos (Creche 1), sendo impactante seu percentual de demanda. Para ter uma visão completa do cenário municipal, precisamos observar quantas crianças já temos inseridas na rede municipal de ensino com matrícula registrada. Na data de 31 de maio de 2018, o quadro 10 expõe o fechamento do censo escolar que registrou dados de matriculados em creche (parcial, semi-integral e integral) na rede municipal de Sorocaba.

Quadro 10 – Número de matriculados em creches por turma na rede municipal de Sorocaba (31/05/2018).

Turma	Número de matriculados
Berçário	985
Creche 1	2.236
Creche 2	3.723
Creche 3	4.636
Total de matriculados em creche	11.580

Fonte: Sorocaba/SP (2018d).

De posse de tais números, podemos buscar entender qual é a demanda atual que foi solicitada pelas famílias (pois existem famílias que não querem ou não precisam colocar suas crianças em creches) sorocabanas. Se somarmos os números de matriculados em 31 de maio de 2018 com os números da lista de espera de 30 de abril de 2018, podemos dessa forma nos aproximar da real demanda de vagas em Sorocaba, conforme o quadro 11.

Quadro 11 – Real demanda aproximada em abril / maio de 2018.

Turmas	Aguardando Vaga (30/04/2018)	Matriculados (31/05/2018)	Demanda real aproximada (abril/maio de 2018)
Berçário (0 a 1 ano)	335	985	1.132
Creche 1 (1 a 2 anos)	1.155	2.236	3.391
Creche 2 (2 a 3 anos)	785	3.723	4.508
Creche 3 (3 a 4 anos)	696	4.636	5.332
Total	2.971	11.580	14.551

Fonte: Dados da pesquisa com base nos dados fornecidos por Sorocaba (2018b, 2018d).

Verificamos uma alta demanda nas turmas de Creche I (nascidos entre abril/2016 e março/2017). Na maioria das creches as turmas de Creche I estão muito acima do módulo previsto, o que se dá por diversos fatores listados pelos diretores e que gera várias intercorrências. A demanda é gigantesca, bem como os desafios diários para atendimento das determinações judiciais. Entre o direito da criança e um planejamento, por meio de políticas públicas para os devidos encaminhamentos ainda há um fosso que precisa ser considerado: o espaço da criança como prerrogativa do Poder Público competente – mas um espaço de qualidade que contribua para a educação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a trajetória histórica dos Direitos Humanos, da Educação no Brasil seguida dos estudos na área das Políticas Públicas Educacionais, é fato que ainda existe a privação do direito à educação e as ordens judiciais que hoje permeiam o universo das creches e instituições de educação infantil das grandes metrópoles sinalizam a necessidade de estudos e adequações nas políticas públicas educacionais brasileiras em todas as suas esferas (nacional, estadual e municipal).

Entende-se que o processo de judicialização é um “termômetro”, no sentido em que mensura as demandas pela garantia da efetivação do direito à educação, e que as decorrências deste processo necessitam ser mais acuradamente observadas e refletidas, além de pontuadas. A garantia do acesso à educação resolve realmente os problemas? Em que implica o direito à educação: apenas ao acesso, ou também à permanência e qualidade educacional?

Trabalhos como os de Pinto (2014) e Silveira (2010) debatem a questão do direito à educação de crianças e adolescentes e a atuação do poder judiciário para efetivação desse direito, e evidenciam a necessidade de aprofundamento e reflexão sobre a temática, bem como sobre os efeitos decorrentes dessa atuação nas mais diferentes instâncias. Merece destaque a esse respeito as considerações de Cury e Ferreira (2009), que apresentam as relações entre o direito e a educação, com a consequente intervenção do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar nas questões educacionais e anunciam que a judicialização da educação, nada mais é, do que o esforço para se obter mais e melhores mecanismos de defesa de direitos juridicamente protegidos, consolidando o direito da criança e adolescente.

O correto seria as políticas públicas, projetos e programas governamentais garantirem tal direito, no entanto, mesmo no caso de Sorocaba/SP, é uma situação que ainda está por se resolver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998a. (1º volume). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998b. (2º volume). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998c. (3º volume). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília: Centro de Estudos Judiciários, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/1097/1258. Acesso em: 21 jan. 2018.

LOBO, S.C.L. **Os auxiliares de educação e o seu trabalho**. 2008. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

PINTO, I. R. de R. **A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes pela via judicial**: análise das decisões judiciais do supremo tribunal federal (2003-2012). 2014. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVEIRA, A. A. D. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 353-368, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a06.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200006>

SOROCABA. **Decreto 20.855, de 21 de novembro de 2013**. Dispõe sobre as diretrizes dos critérios para ingresso das inscrições no cadastro municipal unificado, da classificação, da reclassificação e da documentação da matrícula nas instituições municipais que atendem a etapa da educação infantil - creche, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/decreto/2013/2085/20855/decreto-n-20855-2013-dispoe-sobre-as-diretrizes-dos-criterios-para-ingresso-das-inscricoes-no-cadastro-municipal-unificado-da-classificacao-da-reclassificacao-e-da-documentacao-para-matricula-nas-instituicoes-educacionais-municipais-que-atendem-a-eta-pa-da-educacao-infantil-creche-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SOROCABA. **Plano Municipal pela Primeira Infância (2016-2026)**. 2016. Disponível em: http://www.sorocaba.sp.gov.br/primeirainfancia/wp-content/uploads/sites/51/2015/07/Plano-Municipal-da-Primeira-Infancia_A4_.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

SOROCABA. **Conselho Municipal de Educação (CMESO)**. Portaria CMESO nº 02/2018, de 20 de junho de 2018. Fixa normas para a oferta e o funcionamento da Educação Básica no Sistema de Ensino do Município de Sorocaba. 2018a. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/Apendices/SECOM%2FJornal-do-Municipio%2F2018/2054%20-%2003%20DE%20JULHO.pdf>. Acessado em 04 jul. 2018.

SOROCABA. Secretaria da Educação. SICEM. **Listas do Cadastro Municipal Unificado das vagas em creche**. 2018b. Não disponível on-line. Recebido via e-mail em 25 mai. 2018.

SOROCABA/SP. Secretaria da Educação. **Listas de solicitação de vagas via ordem judicial**. 2018c. Não disponível on-line. Recebido via e-mail em: 12 jul. 2018.

SOROCABA/SP. Secretaria da Educação. **Quantidade de crianças matriculadas por turma e unidade de ensino**. 2018d. Não disponível on-line. Recebido via e-mail em 13 ago. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Petula Ramanauskas Santorum e Silva: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba. Supervisora de ensino da Secretaria municipal de Educação Sorocaba/SP.

Paulo Gomes Lima: Doutor em Educação pela UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - campus Sorocaba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e do Departamento de Ciências Humanas e Educação.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SANTORUM E SILVA, Petula Ramanauskas; LIMA, Paulo Gomes. O processo de judicialização na educação infantil em Sorocaba-SP: para um início de conversa. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 53-68, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/repi/article/view/6254>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6254>.

Submetido em: 06/04/2020

Aprovado em: 14/04/2020

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE DITADURA: UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO BRASIL NO PERÍODO 1973-1985

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN TIEMPOS DE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR: UN ANÁLISIS SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN BRASIL EN EL PERÍODO 1973-1985

PUBLIC POLICIES IN SPECIAL EDUCATION IN DICTATORIAL TIME: AN ANALYSIS ON THE CONCEPTION OF DEFICIENCY IN BRAZIL IN THE PERIOD 1973-1985

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3260-6982](https://orcid.org/0000-0003-3260-6982)
ROSALBA.GARCIA@UFSC.BR

ROSELI TEREZINHA KUHNEN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1368-7190](https://orcid.org/0000-0003-1368-7190)
ROZIZAA@GMAIL.COM

RESUMO: Neste trabalho, articulamos reflexões sobre a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar, mediante análise documental cujo recorte temporal se delimita entre a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, e o ano de 1985. A investigação se sustentou nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético. Desenvolvemos a tese de que a compreensão da deficiência constituiu inteligibilidade sobre a organização dos processos educacionais e a concepção de deficiência foi constitutiva dos processos de incorporação dos sujeitos ao sistema de ensino e ao mercado de trabalho. A educação no período se traduziu em estratégia psicossocial da classe dominante para a internalização de consciência coletiva homogênea legitimadora do regime e do grupo no poder. A política de educação especial no Brasil incorporou inteligibilidade e modelo de serviços das instituições privadas de educação especial, cuja concepção de deficiência se assentava na dicotomia entre o normal e o patológico. A base biologizante desse modelo subordinava os processos pedagógicos à medicina positivista e funcionalista e se articulou ao binômio ordem e progresso, à normalização, seleção e classificação dos anormais, de modo a torná-los produtivos à sociedade capitalista e funcionais ao modelo político da ditadura. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Pessoa com deficiência. Política educacional. Ditadura civil-militar. Normal e patológico.

RESUMEN: En este trabajo, articulamos reflexiones sobre el concepto de discapacidad en las políticas de educación especial en Brasil durante el período de la dictadura civil-militar, a través de un análisis documental cuyo marco temporal se delimita entre la creación del Centro Nacional de Educación Especial (Cenesp), en 1973, y el año 1985. La investigación se basó en los supuestos teóricos y metodológicos del materialismo histórico y dialéctico. Desarrollamos la tesis de que la comprensión de la discapacidad constituía la inteligibilidad sobre la organización de los procesos educativos y la concepción de la discapacidad era constitutiva de los procesos de incorporación de los sujetos al sistema educativo y al mercado laboral. La educación en el período se tradujo en una estrategia psicosocial de la clase dominante para la internalización de la conciencia colectiva homogénea que legitimaba al régimen y al grupo en el poder. La política de educación especial en Brasil incorporó el modelo de inteligibilidad y servicio de las instituciones privadas de educación especial, cuya concepción de la discapacidad se basó en la dicotomía entre lo normal y lo patológico. La base biologizante de este modelo subordinó los procesos pedagógicos a la medicina positivista y funcionalista y estuvo vinculada al eslogan orden y progreso, a la normalización, selección y clasificación de anormales, a fin de hacerlos productivos para la sociedad capitalista y funcionales para el modelo político de la dictadura. **PALABRAS CLAVE:** Educación especial. Persona discapacitada. Política educativa. Dictadura civil-militar. Normal y patológico.

ABSTRACT: In this paper, we articulated reflections on the concept of disability in the special education policies in Brazil during the period of the civil-military dictatorship, through documentary analysis delimited between the creation of the National Center of Special Education (Cenesp), in 1973, and 1985. The research was based on theoretical and methodological assumptions of historical and dialectical materialism. We developed the thesis that the understanding of disability constituted intelligibility on the organization of educational processes and the concept of disability was constitutive of incorporation processes of subjects to the education system and to the work market. Education in the period was translated into the psychosocial strategy of the ruling class for the internalization of the homogeneous collective conscience that legitimates the regime and the group in power. The special education policy in Brazil incorporated intelligibility and the service model of special education private institutions, whose concept of disability was based on the dichotomy between normal and pathological. The biological basis of this model subordinated the pedagogical processes to positivist and functionalist medicine and articulated itself to the binomial order and progress, to the abnormal normalization, selection and classification, in order to make them productive to capitalist society and functional to political model of dictatorship.

KEY WORDS: Special education. Disabled person. Educational Policy. Civil-military dictatorship. Normal and pathological.

INTRODUÇÃO

O objetivo central do estudo é discutir a concepção de deficiência nas políticas públicas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar. Trabalhamos com análise documental a partir do recorte temporal que se inicia com a institucionalização da educação especial como política pública no Brasil, compreendida aqui pelo marco de criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973, e finaliza em 1985 com os estertores do regime militar.

Partimos do pressuposto de que a forma de compreender a deficiência constituiu uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência. Do mesmo modo, a concepção de deficiência presente nas políticas públicas para a educação especial no país foi um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção no mercado de trabalho.

Os preceitos da teoria do capital humano estiveram presentes nesse processo, mediante relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, a partir da premissa de que a primeira era um investimento indispensável para a valorização do indivíduo frente ao mercado de trabalho. Conforme Frigotto (2000, p. 41), “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”.

A década de 1970, em termos mundiais, foi marcada pela crise econômica generalizada que seguiu a crise do petróleo, mostrando “ao mundo que os governos tinham limites muito mais estreitos do que se imaginava até então para a condução da política econômica” (DUPAS, 1998, p. 177). Nesse movimento de reorganização do capital, o neoliberalismo já estava em expansão na Inglaterra a partir de 1979 com Margareth Thatcher, e de 1982 com Ronald Reagan nos Estados Unidos e Helmut Khol na Alemanha. Na América Latina, a experiência neoliberal iniciou no Chile sob um regime militar desde 1973. Essa filosofia ganhava expressão na luta contra a ideia de igualdade social, de distribuição da riqueza social, em “função da desigualdade social ter crescido relativamente ao desenvolvimento do poder de acumulação do capital. Para manter a sua ‘ordem’, a legalidade e legitimidade da desigualdade social” (COSTA, 2006, p. 77).

O Brasil, entre 1960 a 1980, sofre conseqüências da crise econômica mundial e da instabilidade política, em parte geradas pela renúncia de Jânio Quadros em 1961, a conturbada posse de João Goulart e a intensa agitação em prol dos seus projetos de reformas de base, sobretudo

a que dizia respeito à reforma agrária, culminando no golpe civil-militar de 1964 que levou os militares ao poder (SBARDELOTTO, 2013, p. 2).

Sob o regime da ditadura civil-militar e a égide dos acordos com organismos internacionais e em um contexto político mundial do avanço do neoliberalismo, deu-se no Brasil a implantação de uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos alunos com deficiência em todo país como política de integração social do deficiente. Vale ressaltar a importância do acordo entre Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (MEC/Usaid). Registra-se a participação ativa de representantes desses organismos no Grupo de Trabalho que liderou o processo de criação do Cenesp. Nessa conjuntura política e econômica foi sendo organizada uma política de educação especial nacional que incorporou em suas bases o modelo, os serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada (Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -APAES), cuja atuação no setor se deu articulada ao poder público. Outro aspecto importante a ser destacado é que a racionalidade do modelo de atendimento e dos serviços ofertados aos alunos com deficiência no ensino fundamental seguiu a lógica impressa no conceito de integração, “aplicável não só na inter-relação dos recursos de educação especial, como também destes com o sistema geral de ensino e com os da comunidade em geral” (BRASIL, 1978, p. 178-179). A perspectiva da integração do sujeito com deficiência tinha como objetivo a normalização e a adaptação dos indivíduos:

Ao indivíduo cabe modificar-se; à sociedade, cabe adaptar. Ou seja, existe um liame entre a normalização do indivíduo (ou adaptabilidade) e a imutabilidade da sociedade (naturalismo). É a educação, com auxílio das correntes psicológicas, cujas raízes calcam-se *no pensamento positivista*, amolda-se aos seus objetivos de *socialização* (ou integração) e adaptabilidade (normalização) do indivíduo (CAMBAUVA, 1988, p. 45, grifos da autora).

No período em foco, a concepção hegemônica de deficiência estava sustentada numa dicotomia entre normal e patológico cujas raízes epistemológicas se assentavam na medicina positivista e no binômio tecnicista do ensino e aprendizagem (KUHNEN, 2016).

Para compreender esse processo, sustentamos nossa análise nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético por entendermos as políticas educacionais num contexto de práticas sociais vivenciadas por sujeitos concretos. À vista disso, procuramos apreender e explicitar esses conflitos que, por sua vez, representam as forças sociais em disputas, num movimento de contradição dialética.

No intuito de mais bem explicitar as reflexões desenvolvidas acerca da concepção de deficiência presente nas políticas de educação especial no período ditatorial, elegemos alguns elementos fundamentais de orientação de nossa análise, como o contexto político e econômico e sua relação com o projeto de formação humana e a função da educação e da educação especial nesse momento histórico, buscando relacionar a concepção de deficiência ao modelo de atendimento proposto aos sujeitos da educação especial.

Nossa proposta metodológica para este estudo envolve análise de documentos orientadores que contêm as diretrizes para os processos de escolarização dos alunos com deficiência no ensino fundamental no período da ditadura civil-militar em âmbito nacional. Apoiamos nossas considerações acerca das transformações de significados que acompanham as bases das políticas educacionais no pensamento de Gramsci (1989) em relação ao espaço de disputa que perpassa uma intelectualidade no campo teórico. Concordamos com o autor quando ele afirma que esse processo de desenvolvimento político está ligado a uma dialética intelectuais-massa na busca de uma hegemonia que pressupõe “[...] indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida” (GRAMSCI,

1989, p. 39). Portanto, entendemos a relação da política e da linguagem da política em termos de produção de consciência e de racionalidade hegemônica.

Nessas análises, torna-se mister a história como categoria epistemológica. Isso quer dizer que os dados empíricos, intencionais, podem ser estudados pela história com objetividade. Por conseguinte, as fontes essenciais são interrogadas várias vezes, não somente em busca de novas informações, mas também obedecendo a um diálogo com elas para formular novas perguntas, entendendo que “[...] a interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo” (THOMPSON, 1981, p. 50).

Para a explicitação das reflexões desenvolvidas, organizamos nossa exposição em uma seção que apresenta elementos acerca da ditadura civil-militar, sua constituição e características, articulando-os com o seu projeto de formação humana e o lugar que a educação ocupou nesse período. Na sequência, abordamos a institucionalização da educação especial como política pública gestada e desenvolvida no período ditatorial. Por fim, arrolamos elementos que permitam compreender a concepção de deficiência presente nas políticas de educação especial do período em suas conexões com o projeto educacional então em curso. A partir dessas seções, nas considerações finais procuramos formular algumas sínteses.

DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL E O PROJETO EDUCACIONAL

O regime de ditadura civil-militar foi instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964, após o golpe que destituiu o presidente João Goulart. Dreyfus (1981) analisa esse acontecimento como uma estratégia bem-sucedida da “desestabilização” do regime populista de João Goulart, pela ação de uma elite orgânica formada por empresários e tecnoempresários, intelectuais e militares, representantes de interesses financeiros multinacionais e associados — exercendo seu poder de classe. Com essa análise, o papel relevante comumente atribuído às Forças Armadas, assim como à “tecnoburocracia”, passa a ser atribuído aos empresários e banqueiros.

O núcleo ativo desse “golpe de classe” teria sido o complexo Ipes (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e Ibad (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), cujos objetivos seriam, entre outros, restringir a organização das classes trabalhadoras, consolidar o crescimento econômico num modelo de capitalismo tardio, dependente, com alto grau de concentração industrial e integrado ao sistema bancário e promover o desenvolvimento de interesses multinacionais e associados na formação de um regime tecnoempresarial, sob a proteção das Forças Armadas” (DREYFUS, 1981).

Cumprir enfatizar que o golpe se deu num contexto de lutas de classes, de ameaça popular e da recessão econômica de 1963-1964, com obstáculos internos e externos ao avanço do desenvolvimento capitalista e com dois projetos preponderantes de capitalismo brasileiro, incorporados no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico (1963-1965)¹ (PEREIRA, 1971). A ambiguidade do projeto do capitalismo brasileiro, nesse momento histórico, concretizava-se, de um lado, com o apelo maciço ao capital estrangeiro e, de outro, com um projeto de constituição de sistema capitalista “autônomo”, tendo como projeto vitorioso do golpe de 1964 o subsistema capitalista dominante internacional.

Segundo Mazzeo (2018), a burguesia no Brasil, historicamente, não dispunha de um projeto nacional claro, mas não renunciou aos objetivos que a levaram a ganhos financeiros em uma “economia predatória e espoliativa” e à manutenção do poder político. Por isso, duas

¹ O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social: 1963-1965 (disponível em <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/495>), tinha como objetivo “manter o crescimento econômico e reduzir a inflação – já como parte de condições impostas pelo FMI. O fundo condiciona essas metas a novos empréstimos e à renegociação da dívida externa (ASSIS, 2001, p. 29).

estratégias foram fundamentais: a restrição das liberdades democráticas e a superexploração do trabalho.

Diversos escalões das Forças Armadas se associaram aos setores majoritários das classes dominantes em coalizão, em nome da democracia, contra uma possível ameaça comunitarista. Em um contexto internacional de Guerra Fria (1947-1991), as “[...] reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 334). Para a manutenção da hegemonia do capital era necessário que tais forças políticas interrompessem “[...] o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertassem o Estado da pressão dos ‘de baixo’”. (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 334).

Contudo, os militares não atuaram sozinhos uma vez que contaram com a participação ativa de um grupo de empresários paulistas articulados em torno da organização intitulada Operações Bandeirantes (OBAN). Segundo Melo (2012), a Oban foi o embrião do Destacamento de Operações e Informações (DOI) ligado ao Centro de Operações e Defesa Interna (CODI), estrutura encarregada de combater ações e movimentos contra o regime militar brasileiro.

A compreensão de Estado como articulação entre sociedade política e sociedade civil proposta por Gramsci (1989) contribui para o entendimento do fenômeno ditatorial no Brasil. Para o autor, a sociedade civil e, no seu interior, o empresariado, é parte do Estado, compondo ou não as esferas de poder, o que nos leva a concordar que o período em tela se constituiu em um regime de Ditadura civil-militar (FONTES, 2010). Além disso, o golpe de 1964 foi um dos momentos de natureza política de uma “expressão local e ‘periférica’ do movimento global de articulação do sistema capitalista internacional em busca do estabelecimento e consolidação de uma nova divisão internacional do trabalho” (PEREIRA, 1971, p. 45).

Consideramos que a forma de organização do Estado brasileiro, também nesse período, manteve suas características de modernização conservadora. As práticas políticas de reformas “pelo alto”, sem participação popular, acompanham o sociometabolismo de um capitalismo dependente (FERNANDES, 1981). Concordamos com Mazzeo (2015, p. 45) quando ele diz que “[...] o golpe de 1964 instituiu uma brutal ditadura burguesa, respaldada pelas forças armadas, que preparou o país para um salto de modernização reacionária, de forma a o inserir mais adequadamente no reordenamento internacional do imperialismo”. O efeito do crescimento da economia veio, contudo, acompanhado por fortes dificuldades de desenvolver uma consciência de classe operária face aos processos políticos repressivos.

Para a educação, nesse contexto, foi projetado o papel de criar as condições “[...] para legitimar o regime; o que significava adaptar e ajustar as gerações vindouras aos valores concebidos como essenciais pela nova ordem social que estaria sendo criada” (REZENDE, 2013, p. 46).

A estratégia psicossocial da classe dominante, de caráter ditatorial, revelava a busca de homogeneização da sociedade brasileira e, portanto, a criação de uma consciência coletiva homogênea para justificar os fundamentos da “hipotética democracia” do grupo no poder (REZENDE, 2013, p. 53).

A educação, portanto, foi um elemento central na estratégia ditatorial para legitimar a construção e evolução moral e cultural que se pautava na ideia de segurança nacional. Para isso, “[...] era necessário estabelecer projetos nas áreas educacionais para se conseguir, segundo os condutores do regime, impulsionar a incorporação de todos ao projeto de integração nacional pretendido pelo movimento [reacionário] de 1964” (REZENDE, 2013, p. 50).

Nessa breve contextualização do projeto de formação humana da ditadura militar, percebemos a defesa de um modelo de capitalismo como subsistema ao domínio internacional. À

educação coube contribuir para a construção de uma subjetividade caracterizada pela busca de coesão e de não contestação ao regime e a educação especial não ficou fora disso.

INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A institucionalização da educação especial no Brasil como política pública de âmbito nacional para os alunos do ensino fundamental na década de 1970, no âmbito das ações emanadas do governo federal, deu-se mediante a criação de serviços de educação especial em todo território nacional. (BUENO, 1997; 2004; JANNUZZI, 2004b).

Um momento fundante desse processo foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), por meio do Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, como órgão central de direção superior, tendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos considerados excepcionais (BRASIL, 1973). Desde a sua criação, o governo federal articulou ações conjuntas com a iniciativa privada, com a proposição de auxiliar “[...] as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando toda assistência técnica e financeira quando necessário” (BRASIL, 1974).

Dentre os estudiosos que analisaram esse período e a institucionalização da educação especial no Brasil, destacamos Bueno (2004; 1997), Jannuzzi (2004a; 2004b), Lemos (1981), e Rafante (2011), que também analisaram a concepção de deficiência ou de deficiente nesse período.

Jannuzzi (2004a) destaca que alguns acontecimentos colocaram a educação especial em evidência nesse período e ressalta fatores externos e internos que servem de hipóteses explicativas para a criação do Cenesp. No período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) havia uma quantidade de estudos e apresentação de soluções sobre a deficiência, em função de uma grande quantidade de pessoas mutiladas.

No contexto da ditadura civil-militar, tornar os deficientes úteis à sociedade tinha como elemento central a estratégia psicossocial de homogeneização das singularidades. A educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral.

Para a análise do processo de institucionalização e desenvolvimento da educação especial no Brasil, no período de 1973 a 1985, elegemos alguns documentos normativos e orientadores que consideramos importantes: a Constituição Federal do Brasil de 1967 e a Emenda Constitucional n. 1 de 1969; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61 e Lei n. 5692/71; o Plano Nacional de Educação de 1962; o Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, que criou no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo; o Decreto n. 64.920, de 31 de julho de 1969, que criou um Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional; o Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Cenesp; o documento das diretrizes básicas para a ação do Cenesp; os Anais da Conferência Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1967, e o volume 1 do documento de análise dos principais problemas da educação brasileira de 1978.

O Plano Nacional de Educação de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação para um período de oito anos, previa 3% do orçamento total para o ensino emendativo, assim distribuídos: “[...] 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; 22% para

atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências; e 3% para bolsas de estudo a alunos a serem educados em condições especiais por falta de escola adequada”(BRASIL, 1962, p. 35).

De acordo com o item 10 do Plano, as “[...] bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais ou exijam internato” (BRASIL, 1962, p. 37). Esse percentual de 3% referente às bolsas se destinava à “[...] manutenção de estudos a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escolas locais de ensino emendativo” (BRASIL, 1962, p. 44).

A definição sobre ensino emendativo é apresentada no Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934, que criou, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, e dispôs sobre o Ensino do Canto Orfeônico.

Art. 2º - O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal.

Art. 3º - Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos: a) institutos para cegos; b) institutos para surdos-mudos; c) escolas de prevenção; d) escolas de correção; e) escolas reformatórias; f) patronatos agrícolas (BRASIL, 1934).

Jannuzzi (2004b, p. 108) afirma que a expressão ensino emendativo se oficializou, como ramo do ensino supletivo, integrando o ensino especial, contraposto ao ensino comum, pelo Decreto Lei n. 20.826/1931, que se destinava aos “[...] anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados e anormais de inteligência que não são conceituados” (BRASIL, 1931).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, não se referia a ensino emendativo, mas à educação dos “excepcionais”. Segundo Rafante (2011), essa Lei foi aprovada depois de treze anos de discussão por conta de diferentes interesses em pauta das instituições de educação especial que já vinham se organizando, principalmente os das Sociedades Pestalozzi (RAFANTE, 2011, p. 254). Explicitou-se, desde então, a posição oficial de preferência pelo ensino das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, visando à integração desses alunos na comunidade e prevendo apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade. Um dos títulos desse documento trata “Da Educação dos Excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Além dos interesses das entidades privadas, esse era um momento em que as pessoas com deficiência começaram a se organizar e reivindicar mais espaços de participação social e de acessos aos serviços de saúde, educação, lazer, trabalho.² Dessa maneira, aumentava a demanda de educação especial e, por conseguinte, de seus custos. Por ser um serviço de alto custo, pela necessidade de profissionais de várias áreas, seria muito mais barato para o governo a educação dos sujeitos com deficiência ser enquadrada no sistema geral de ensino e/ou assumida pela iniciativa privada mediante subsídios. Afirmamos a defesa da inserção dos sujeitos com

² Sobre a história do movimento político das pessoas com deficiência, consultar: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

deficiência no ensino regular, todavia, refutamos que esse processo seja proposto e organizado com objetivo primordial de racionalização dos recursos.

A partir da aprovação da Lei n. 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados ensino de 1º grau e o ensino obrigatório estendeu-se, assim, para oito anos. O modelo a ser seguido para a universalização do ensino era o estadunidense, colocado como melhor exemplo de experiência e que mais refletia o espírito democrático de “igualdade de oportunidades destinadas a garantir a todas as crianças o pleno desenvolvimento de suas capacidades” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1968, p. 59).

A educação especial estava contemplada no artigo 9 da Lei n. 5.692/71 e definida como tratamento especial para aqueles que “[...] apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal do Brasil de 1967, aprovada na passagem do governo Castelo Branco para o governo Costa e Silva, não mencionava a educação especial. Destaca-se que nesse período foi promulgado o Ato Institucional n. 5, atribuindo ao presidente da República a prerrogativa de decretar intervenção em estados e municípios, suspender os direitos políticos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. Em 1969, com a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro, o parágrafo 4º do artigo 175 passou a dispor sobre a educação de excepcionais (BRASIL, 1969a), incluindo esses sujeitos em termos constitucionais. Todavia, essa inserção já estava contemplada no texto da LDB de 1961, como vimos anteriormente.

Para estudar o problema do excepcional em seus vários aspectos, o Decreto n. 64.920, de 31 de julho de 1969, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou um Grupo de Trabalho que produziu e encaminhou à direção do MEC vários anteprojetos objetivando a criação de órgão em âmbito nacional para cuidar do problema dos excepcionais (BRASIL, 1969b). Esse Grupo de Trabalho foi composto por representantes de ministérios e da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (BRASIL, 1969b).

Como podemos verificar nos documentos analisados até a década de 1950, no Brasil, praticamente não se falava em educação especial, mas em educação de deficientes ou “excepcionais”. A educação dos deficientes era realizada, em maior parte, por instituições privadas e “ligadas a ordens religiosas”, sendo revestida de “[...] caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública” (BUENO, 2004, p. 113).

Com essas relações políticas no setor, durante as décadas de 1960 e 1970 ocorreu uma ampliação da rede privada de atendimento ao deficiente, o que reflete a importância cada vez maior dessas entidades no atendimento do excepcional — como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) — e do espaço de atuação que encontraram para participar das decisões políticas no regime ditatorial. Esse foi um período também marcado pelas “[...] chamadas Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamentos às grandes questões sociais como alfabetização e as endemias” (BUENO, 2004, p. 121).

Entretanto, o ofício do MEC n. 93, de 7 de maio de 1971, recomendou a extinção das Campanhas Nacionais para dar lugar a um programa integrado de assistência a todas as categorias de “excepcionais”. Esse mesmo ofício criou um Grupo de Trabalho³ para definir as características da unidade executora desse programa e orientar o poder executivo na instituição de uma Fundação de Assistência ao Excepcional (LEMOS, 1981, p. 72). Como resposta a esse ofício foi instituída a Portaria n. 86, de 17 de junho de 1971, que criou, no MEC, o Departamento de

³ Trata-se do segundo Grupo de Trabalho, pois, em 1969, como vimos anteriormente, o MEC já havia criado um Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional em seus vários aspectos.

Educação Complementar (DEC) e o Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE), “[...] com o objetivo de implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o Território Brasileiro” (LEMOS, 1981, p. 72).

Um evento importante em 1971 foi o Seminário Latino-Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais ocorrido em São Paulo (JANNUZZI, 2004a). Foi promovido pelos seguintes órgãos: MEC, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) e *International League of Societies for Mentally Handicapped*. Dentre as diversas recomendações desse Seminário estava a “[...] criação de um órgão para definir a política em relação aos deficientes mentais” (MEC/CADEME/EPM, 1971 apud JANNUZZI, 2004a, p. 139).

O auxílio técnico dos organismos internacionais aos governos nacionais, propostos nesse Seminário, teve influência no Projeto Prioritário n. 35 que foi incluído no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), que teve a educação especial como uma das prioridades educacionais. Para o Projeto foi nomeado um Grupo de Trabalho composto por pessoas ligadas à área, tanto em âmbito nacional como internacional. Dentre os assessores internacionais estavam: “Esko Kosunen, UNESCO; James J. Gallagher e David Jackson, ambos da *US Agency for International Development (USAID/Brasil)*” (JANNUZZI, 2004a, p. 144).

Além da interferência dos organismos multilaterais na institucionalização da educação especial, outro elemento marcante foi a influência da Sociedade Pestalozzi, tal como analisou Rafante (2011), que destaca a gerência desse grupo-tarefa por Sarah Couto César⁵, que pertencia ao quadro de profissionais da Sociedade Pestalozzi no Brasil. Portanto, foi no contexto político da ditadura civil-militar, no Governo Médici (1969-1974) e sob influências dos organismos internacionais e das instituições privadas assistenciais de educação especial, que o Cenesp foi criado.

Em uma breve análise, foram essas as condições sociais e políticas nas quais se constituiu a institucionalização de uma política de educação especial em todo território nacional, a qual foi se afirmando, pelo menos no discurso oficial, como prioridade educacional das classes dominantes para corresponder à divisão econômica e social do trabalho. Com a crescente articulação do país com os Estados Unidos, o papel das Apaes também passou a ser marcante nas políticas de educação especial, fortalecidas pela composição de uma federação nacional em 1963 (SILVA, 2020).

As mediações aqui explicitadas foram delineando uma política de ação para os alunos com deficiência no Brasil. Nessa esteira, o Cenesp foi instituído como um órgão central para coordenar essas ações e vinculado ao discurso da “igualdade de direito da educação para todos” dos “países em desenvolvimento” e “no sentido de que a educação seja compulsória para todos, pelo menos na faixa etária de 7 a 14 anos. É nessa perspectiva que toma vulto a educação de grupos especiais” (BRASIL, 1974, p. 3).

Passamos agora a apresentar mais detalhadamente a concepção de deficiência incorporada nos documentos.

⁴ Esko Kosunen e James J. Gallagher escreveram um trabalho especialmente para o projeto de educação especial em outubro de 1972, com tradução para o português de Maria Luiza Bittencourt, técnica do Inep (GALLAGHER, 1974).

⁵ Sarah Couto César coordenou a Sociedade Pestalozzi do Brasil do final dos anos 1950 até 1965 (RAFANTE, 2011).

A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DITATORIAL (1973-1985)

Consideramos como público-alvo da educação especial aqueles sujeitos para quem se dirigem as políticas de educação especial, ou seja, os sujeitos que são identificados no âmbito da política nacional. Também temos em conta que o conceito de deficiência é um instrumental para a definição desse público, o que envolve um conjunto de vocabulários técnicos e políticos para justificar os serviços a ele propostos.

Com base nessa compreensão, percebemos nos documentos analisados que, na definição do público-alvo da educação especial, há problemas na explicitação do que seja deficiência, que já está posto desde o momento de sua institucionalização. Um deles se refere à mudança de vocabulário e termos que são usados para demarcar o que seja deficiência: ora é utilizado o termo deficiência e ora, excepcionalidade.

Moura (2002) estudou os sentidos atribuídos à deficiência nas produções acadêmicas de 1970 e 1980 e verificou a presença constante do modelo patológico baseado num viés estatístico do conhecimento acerca da deficiência, com a presença de sintomas patológicos, escalas de inteligência, polaridade entre normais e desviantes, sadios e doentes. Podemos ver que a produção acadêmica da área refletiu a concepção de deficiência hegemônica (como doença, patologia) nas políticas de educação especial nesse período.

A concepção de deficiência e de organização dos processos escolares dos sujeitos com deficiência foi baseada em uma concepção médica positivista e, portanto, relacionada à doença, à patologia, acarretando sérios problemas, a exemplo da dependência ou da subordinação dos processos escolares dos alunos com deficiência aos diagnósticos.

O Plano Nacional de Educação Especial (1975/1979) previa a elaboração de propostas curriculares para os deficientes mentais educáveis, deficientes auditivos e superdotados. Elas foram desenvolvidas em termos de projetos-pilotos com um modelo de currículo por desempenho e destinado às formas segregadas e integradas de educação especial, partindo “[...] da constatação de que a qualidade do atendimento educacional ao excepcional no país era de baixo nível e da falta quase absoluta de instrumentos que contribuíssem para a adequação dos processos escolares às dificuldades dos excepcionais” (BUENO, 2004, p. 135-136). O autor salienta que tal modelo demonstra uma dicotomia entre pensar e fazer e uma limitação *a priori* do nível de escolaridade com o estabelecimento da terminalidade da escolaridade para os “deficientes mentais educáveis”.

Portanto, essas propostas se “[...] dirigiam a formas segregadas e integradas em salas comuns, não se configurando como adaptações curriculares, mas como propostas especiais, adaptadas a cada tipo de excepcionalidade” (BUENO, 2004, p. 137). Assim, eram conteúdos reformulados e adaptados, com necessidades explícitas de estratégias especiais com a adoção de vocabulário básico específico, o que inviabilizava a integração desses instrumentos por professores de classes comuns (BUENO, 2004).

No modo como a ideia de deficiência foi concebida na formulação das políticas de educação especial naquele período, prevaleceu uma compreensão hegemônica e dicotômica entre o normal e o patológico que se expressou principalmente na proposição do modo de organizar os serviços para os alunos com deficiência e um conceito biologizante cujo *modus operandi* é a mensuração das faculdades mentais por testes. A base teórica de sustentação dessa concepção é a psicologia estruturalista e funcionalista que preconiza uma dicotomia homem versus mundo, mediante visão de homem e de sociedade positivista que se embasa “[...] no binômio ordem e

progresso e reverte-se em ajustamento e utilidade” (CAMBAÚVA, 1988, p. 79). Tais pilares se revelaram funcionais ao modelo capitalista da ditadura civil-militar.

A normalização pode ser considerada uma necessidade da sociedade nesse momento histórico de ditadura civil-militar. Cambaúva (1988, p. 69) enfatiza que “[...] a educação especial e a seleção e classificação dos anormais tem ligação direta com a ordem, de modo a torná-los produtivos na sociedade em que estão inseridos”. Portanto, prevalecem as razões econômicas e políticas na perspectiva de tornar os sujeitos, com ou sem deficiência, úteis ao modo capitalista de produção.

Embora a realidade histórica vá se reconfigurando de acordo com os novos acontecimentos na trama de relações dialéticas dos sujeitos envolvidos na realidade objetiva — aqui com a participação mais efetiva do movimento das pessoas com deficiência, a burguesia no poder e exercendo o seu poder de classe, vai reconfigurando os discursos em termos de racionalidade hegemônica conforme os interesses políticos.

O modelo educacional que conflui para essa concepção de deficiência baseada na dicotomia normal/patológico está ancorado no tecnicismo e positivismo. A educação, para Auguste Comte, abrange o conjunto das funções nacionais do poder espiritual, como um elemento fundamental na reorganização intelectual. Ao fim das contas, uma educação em função de uma moral *a priori* e sob o consenso de que, por meio da educação, “[...] o indivíduo se faça cidadão, se faça ser social. Esta educação deverá ser moral, já que a reforma intelectual é parte da educação moral” (CAMBAÚVA, 1988, p. 31). Na base sociológica está o entendimento de que o sujeito precisa ser adaptado aos ditames dos interesses da sociedade capitalista, a defesa de uma subjetividade homogeneizante para tornar os sujeitos úteis ao processo de subordinação aos interesses do grande capital.

Podemos verificar essa racionalidade hegemônica na concepção de deficiência apropriada pelas diretrizes básicas que orientaram a criação do Cenesp e que têm como princípio doutrinário a integração e a racionalização e como modelo o fundamento da homogeneização do ensino — homogeneizar para adaptar o indivíduo à sociedade.

A integração se configura como: do “excepcional” em relação a si mesmo e à sociedade; das áreas de atendimento aos “excepcionais” e das órbitas em que se processa o atendimento (federal, estadual, municipal, iniciativa privada). Por isso a diretriz de “[...] integrar o deficiente, sempre que possível, no ensino regular, proporcionando tratamento especial, segundo o grau e espécie de deficiência” (BRASIL, 1974, p. 14). Já o princípio da racionalização se refere aos recursos e está sustentado em “[...] ações baseadas no equacionamento das variáveis objetivos/recursos/limitações, pelo qual se estabelecem metas exequíveis a serem alcançadas nos prazos previstos, com o máximo de eficiência e com o menor custo operacional possível” (BRASIL, 1974, p. 17).

Podemos afirmar que estão presentes nos documentos das políticas de educação especial, no período em análise, uma concepção preponderante de deficiência como um horizonte de racionalidade sobre um modelo educacional sob enfoque sistêmico e diagnóstico prescritivo; individualização e homogeneização do ensino no qual a “[...] normalização aparece como dispositivo legal que nasce de novas concepções filosóficas e sociológicas do humanismo ou dos direitos humanos” (CAMBAÚVA, 1988, p. 96).

Esse modelo educacional se baseia na racionalidade dicotômica do normal e patológico, orientando um modelo de atendimento proposto nas diretrizes do Cenesp.

As políticas de educação especial no Brasil delimitam o público-alvo desde o momento de sua institucionalização como políticas públicas, a partir de critérios discriminatórios frente aos alunos considerados “normais”. A definição dos alunos com deficiências está relacionada

à incapacidade, desajustes emocionais, desvios (mentais, sociais, morais e de aprendizagens), distúrbios, problemas de conduta. Essas categorizações se referem a um padrão de “normalidade” de um aluno considerado regular ou normal, que é capaz, ajustado, não apresentando distúrbios, desvios ou problemas de comportamentos sociais ou de aprendizagens.

Dessa forma, afirmamos que a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, no período analisado, esteve sustentada numa dicotomia entre o normal e patológico. Trata-se de uma concepção definida em termos de sujeitos que desviam para menos ou para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais e que, portanto, precisam de serviços especializados.

Entendemos que os alunos com deficiência têm direito à educação de qualidade, inquestionavelmente, da mesma forma que todas as crianças deveriam ter acesso. Todavia, ao diferenciá-lo como aluno especial, ou da educação especial, acaba-se diferenciando o processo de ensino e aprendizagem que deveria ser o mesmo na sua essência teórica e metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo objetivamos refletir acerca da concepção de deficiência presente nas políticas públicas de educação especial no Brasil no período da ditadura civil-militar. Desenvolvemos, ao longo deste trabalho, a tese de que a forma de compreender a deficiência constituiu uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência. Do mesmo modo, essa concepção de deficiência foi um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção no mercado de trabalho.

Tivemos como proposta metodológica a análise de documentos orientadores que contêm as diretrizes para os processos de escolarização dos alunos com deficiência no ensino fundamental em âmbito nacional. Elegemos como eixos de análises o contexto político e econômico e sua relação com o projeto de formação humana; a função da educação e da educação especial nesse momento histórico. Buscamos relacionar a concepção de deficiência ao modelo de atendimento proposto aos sujeitos da educação especial.

Compreendemos que o golpe de 1964 articulou diversos escalões das Forças Armadas aos setores majoritários das classes dominantes, com a participação ativa de empresários e representantes dos organismos internacionais. Sua atuação associada visava a manutenção da hegemonia do capital em momento de articulação do sistema capitalista internacional com vistas à consolidação de uma nova divisão internacional do trabalho. Os governos militares adotaram ações ditatoriais e truculentas de modo a suprimir as “liberdades democráticas”, na tentativa de soterrar os projetos antagônicos de sociedade.

Nessa esteira, a educação foi colocada a serviço do projeto de sociedade em curso para atuar como instância básica na internalização de uma consciência coletiva homogênea para a legitimação do regime e do grupo no poder. Nessa nova ordem social, o regime se dizia incumbido de abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral, portanto, fazendo parecer que não haveria espaço para diferenças de pensamento, comportamento, projetos e desejos. Contudo, estudos sobre o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil têm servido como registro das tensões nesse campo.

Foi nesse contexto que a educação especial foi institucionalizada em todo território nacional como política pública. A educação regular e a educação para os alunos público-alvo da educação especial constituíram um projeto definido como estratégia psicossocial de homo-

geneização das singularidades, na busca por tornar os diferentes úteis à sociedade. Ao mesmo tempo, verificamos que havia a defesa de uma seletividade social para favorecer a ascensão cultural dos mais aptos.

A concepção hegemônica de deficiência e de organização dos processos escolares que foi incorporada no modelo de expansão das políticas de educação especial teve, nas suas bases, uma inteligibilidade e um modelo de serviços que já vinham sendo realizados pelas instituições privadas e assistenciais de educação especial. Desse modo, na concepção de deficiência contida nas formulações de políticas de educação especial permaneceu como compreensão hegemônica pautada numa visão dicotômica entre o normal e o patológico. Tal compreensão tem nas suas bases teóricas um conceito biologizante que se expressou nos modos de organizar os serviços para os alunos com deficiência, subordinando os processos pedagógicos à medicina ou à psiquiatria positivista e funcionalista.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>
- BRASIL **Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União, Brasília, 4 jul. 1973, Seção 1, p. 6426.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Informações do Senado Federal. **Decreto n. 64.920, de 31 de julho de 1969**. Cria Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1969b, Seção 1, p. 6649.
- BRASIL. **Análise dos principais problemas da educação brasileira**. Brasília: Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO, 1978. v. 1.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei n. 20.826, de 20 de dezembro de 1931**. Aprova e ratifica o convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1931, Seção 1, p. 20544.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de janeiro de 1967.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961, Seção 1, p. 11429.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971, Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1962.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1974.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de outubro de 1969, retificado em 21 de outubro de 1969 e republicado em 30 de outubro de 1969a, Seção 1, p. 8865.
- BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de julho de 1934, Seção 1, p. 15330.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-181.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, Rio de Janeiro, 1967. **Anais...** Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1968.

COSTA, Lúcia Cortes. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

DREYFUS, René. **1964 -A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis, Vozes, 1981.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 171-183, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a13.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000200013>

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 68-90.

GALLAGHER, James J. Planejamento da educação especial no Brasil. In: PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97-131.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004b. Disponível: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira(1973-2014)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEMONS, Edison Ribeiro. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. Tese (Livre-Docência) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

MELO, Jorge José. **Bolesen, um empresário da ditadura: a questão do apoio do empresário paulista à Oban/Operação Bandeirantes, 1969-1971**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. Verbete MEC/USAID: In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMETO, Maria Isabel Moura. **Projeto 20 anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira**. Grupo de Estudos e Pesquisas “His-

tória, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/creditos.html>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MAZZEO, Antonio Carlos. Notas sobre a autocracia burguesa, modernização reacionária e transição de longue-durée. **Margem Esquerda**, v. 31, p. 42-47, 2018. Disponível: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/margem-esquerda-n-31-832>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MORAES, Maria Célia M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/15727/pdf_1>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p315>

MOURA, Simone Moreira. **O sentido atribuído à deficiência nas produções acadêmicas da década de 1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2002.

PEREIRA, Luiz. **Estudo sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Pioneira, 1971.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964 a 1984**. Londrina: Eduel, 2013.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a teoria do capital humano. In: **XI JORNADA DO HISTEDBR: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**, 2013, Cascavel: Unioeste, 2013. v. 11. p. 1-18.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAES no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SOBRE OS AUTORES

Rosalba Maria Cardoso Garcia: Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atualmente é professora associado III do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, organização escolar, trabalho docente, formação docente, ensino regular. Atualmente, coordena o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho - GEPETO.

Roseli Terezinha Kuhn: Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016) e doutorado sanduíche em Sociology and Policy Education na University of Helsinki, Finlândia (2015). Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Especialização em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) pela Universidade. Profissional com 20 anos de experiência na área de Psicologia Escolar no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase ao assessoramento à coordenação pedagógica nas questões do processo de ensino e aprendizagem, inserção das famílias, nos processos de escolarização das crianças com

deficiências, processo de formação continuada da equipe técnica, supervisão local de estágio em Psicologia.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/rep/article/view/6257>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i1.6257>.

Submetido em: 06/04/2020

Aprovado em: 08/04/2020

POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO: EM FOCO O SALÁRIO-EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE FINANCIAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO DE SÃO PAULO Y LA RELACIÓN PÚBLICO-PRIVADA: ENFOQUE EN SALARIO-EDUCATIVO

FINANCING POLICY FOR SPECIAL EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO AND PUBLIC-PRIVATE RELATIONS: FOCUS ON SALARY-EDUCATION

MARCIA MAURILIO SOUZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
MARCIA.MAURILIO@USP.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3975-7209

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
ROSANGEL@USP.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4013-1163

RESUMO: Trata-se de pesquisa descritivo-analítica sobre a relação público-privado em educação especial, a qual busca averiguar a destinação de recursos do salário-educação à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre 2010 e 2019 e analisar solicitações de verbas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico-Modalidade Especial no mesmo período, relativamente a uma amostra intencional de instituições sem fins lucrativos atuantes nessa área. Pretende-se responder as seguintes questões: qual a destinação dos valores do salário-educação correspondentes às matrículas da educação especial na Rede Estadual de Ensino de São Paulo? Qual a amplitude das solicitações em relação aos valores arrecadados do salário-educação pela Seduc-SP? Foram utilizadas fontes documentais, legislação e outras; dados das solicitações de verbas pelas referidas instituições no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e demonstrativos financeiros da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo. A discussão teve embasamento teórico de autores que discutem história da educação especial (Mazzotta, 2003; Kassir, 2011), financiamento da educação (Pinto, 2000; Vieira; Vidal, 2015) e parcerias público-privadas (Peroni, 2006). Observamos que os recursos do salário-educação repassados ao estado de São Paulo são rubricados para a sua Secretaria de Educação, mas a agregação dos montantes inviabilizou a identificação das ações a que foram destinados. Em relação às verbas solicitadas pelas instituições sem fins lucrativos, os valores são bem menores se comparados aos montantes globais destinados à Secretaria, mas estes poderiam incrementar ações da educação especial na perspectiva inclusiva na educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Financiamento da Educação. Salário-Educação. Estado de São Paulo. Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico-Modalidade Especial.

RESUMEN: Esta es una investigación descriptiva-analítica sobre la relación público-privada en educación especial, que busca determinar la asignación de recursos del salario-educativo al Departamento de Educación del Estado de São Paulo entre 2010 y 2019 y analizar las solicitudes de fondos a través del Programa Dinero Directo en el Escuela-Básico-Modalidad Especial en el mismo período, en relación con una muestra intencional de instituciones sin fines de lucro activas en esta área. Se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el destino de los valores salariales de educación correspondientes a las inscripciones de educación especial en la Red de Educación del Estado de São Paulo? ¿Qué tan amplias son las solicitudes en relación con los montos recaudados del salario-educativo por Seduc-SP? Se utilizaron fuentes documentales, legislación y otros; datos sobre solicitudes de fondos de las instituciones antes mencionadas sobre el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación; y estados financieros de la Secretaría de Finanzas y Planificación del Estado de São Paulo. La discusión se basó teóricamente en autores que discuten la historia de la educación especial (Mazzotta, 2003; Kassir, 2011), el financiamiento de la educación (Pinto, 2000; Vieira; Vidal, 2015) y las asociaciones público-privadas (Peroni, 2006). Observamos que los recursos del salario-educativo transferidos al estado de São Paulo se rubrican a su Secretaría de Educación, pero la suma de los montos hizo imposible identificar las acciones a las que estaban destinados.

En relación con los fondos solicitados por las instituciones sin fines de lucro, los montos son mucho más bajos en comparación con los montos globales asignados a la Secretaría, pero estos podrían aumentar las acciones de educación especial en una perspectiva inclusiva en la educación pública

PALABRAS CLAVE: Educación Especial. Financiamiento de la Educación. Salario-Educativo. Estado de São Paulo. Programa Dinero Directo en la Escuela-Básico-Modalidad especial.

ABSTRACT: This is a descriptive-analytical research on the public-private relationship in special education, which seeks to ascertain the allocation of resources from the education-salary to the São Paulo State Department of Education between 2010 and 2019 and to analyze requests for funds through the Direct Money in School-Basic-Special Modality Program in the same period, in relation to an intentional sample of non-profit institutions working in this area. It is intended to answer the following questions: what is the destination of the education-salary values corresponding to the special education enrollment in the State Education Network of São Paulo? How wide are the requests about the amounts collected from the education-salary by Seduc-SP? Documentary sources, legislation and others were used; data on requests for funds by the aforementioned institutions on the National Fund for Education Development; and financial statements from the São Paulo State Finance and Planning Secretariat. The discussion was theoretically based on authors who discuss the history of special education (Mazzotta, 2003; Kassar, 2011), education financing (Pinto, 2000; Vieira; Vidal, 2015) and public-private partnerships (Peroni, 2006). We observed that the resources of the education-salary transferred to the state of São Paulo are initiated to its Secretariat of Education, but the aggregation of the amounts made it impossible to identify the actions to which they were destined. Concerning the funds requested by the non-profit institutions, the amounts are much lower when compared to the global amounts allocated to the Secretariat, but these could increase the actions of special education in an inclusive perspective in public education.

KEYWORDS: Special Education. Education Financing. Education-Salary. State of São Paulo. Direct Money in School Program-Basic-Special Modality.

INTRODUÇÃO

Para que o direito à educação de todos(as) venha consolidar-se no Brasil, a legislação tem sido aprimorada, tendo como marco importante o art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o qual estabelece a educação entre um dos direitos sociais¹, bem como o art. 205 que reafirma o direito de todos à educação. Em relação à educação especial, está firmada, no art. 208, inc. III, a garantia de que o “[...] atendimento educacional especializado deve ser oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A consolidação da extensão dos direitos sociais a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) requer a implementação de políticas públicas, as quais, resumidamente, se constituem em diretrizes elaboradas para enfrentar problemas públicos (SECCHI, 2015). Logo, quando nos reportamos ao direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S), estudantes público-alvo da educação especial com orientação inclusiva (BRASIL, 2009a), é preciso assegurar investimento na constituição de políticas públicas e, conseqüentemente, a destinação de recursos financeiros para a criação e consolidação de planos e programas que atendam suas necessidades específicas visando, além da permanência na classe comum em todas as etapas da educação básica, ao acesso ao currículo da educação básica.

Na história da educação especial brasileira, temos registrado a transferência de responsabilidade pela educação dos(as) estudantes elegíveis para atendimento pela educação especial as instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, particularmente as filantrópicas (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2003; MELETTI, 2008; KASSAR, 2011; BOROWSKY, 2013), por meio de apoio técnico e financeiro (BRASIL, 1996, 2011a). Algumas dessas instituições oferecem apenas serviço de apoio à classe comum, pela

¹ Os direitos sociais de que trata do art. 6º são: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

via do atendimento educacional especializado, outras somaram o serviço complementar ao substitutivo que já desenvolviam, apesar de movimentos da sociedade civil, do governo federal e da comunidade acadêmica, desde meados da década 1990, em prol da educação especial na perspectiva inclusiva, e especificamente em 2008, ter sido publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva confirmando essa diretriz (BRASIL, 2008). Conclui-se, portanto, que a persistência da destinação de recursos públicos às referidas instituições corrobora a manutenção do atendimento de caráter substitutivo (BOROWSKY, 2013; OLIVEIRA, 2016; MICHELS; LEHMKUHL, 2016). Para Laplane, Caiado e Kassar (2016), os recursos financeiros públicos têm se avolumado e se concretizado por meio de transferências, seja a programas, convênios e/ou parcerias. Dentre esses programas, pode-se mencionar o Programa Dinheiro Direto na Escola que, segundo Cavalcanti (2019), trata-se de um programa de assistência técnica e financeira da União, o qual, como veremos adiante, é usufruído pelas instituições filantrópicas. A autora explica que,

[...] a assistência técnica e financeira da União está fundamentada, por um lado, no princípio do direito de todos aos bens públicos fundamentais, a exemplo da saúde, educação, assistência social, independentemente do local de moradia dos cidadãos, cuja proteção é prerrogativa do Estado-nação e, por outro, no princípio da equidade horizontal e vertical entre os entes da federação, ou seja, que o direito seja efetivado na perspectiva da correção das desigualdades, o que evoca também o princípio da justiça social. Sendo essa uma das principais formas de a União exercer sua função supletiva e redistributiva em matéria educacional, objetiva tanto uma perspectiva de suplementar quanto de redistribuir os recursos financeiros da educação entre os entes subnacionais. (CAVALCANTI, 2019, p. 2).

Desse ponto de vista, a União, por meio do MEC estaria igualando as instituições filantrópicas aos órgãos públicos educacionais quando as coloca com os mesmos direitos de receber assistência técnica e financeira.

Observa-se que a conservação e manutenção dessas chamadas parcerias na área da educação especial, além de serem históricas, na atualidade vêm calcada no Estado social de direito que segue prerrogativas da agenda neoliberal desde início da década de 1990, com a racionalização da aplicação dos recursos públicos em políticas sociais e o esvaziamento do poder das instituições governamentais, o denominado Estado Mínimo. Assim sendo, segundo Peroni (2006, p. 14), “[...] a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)”.

Cumprir esclarecer que a Terceira Via foi vislumbrada por Antony Giddens, um teórico inglês, para dar suporte intelectual a Tony Blair no processo de conversão do Partido Trabalhista (1994). Um conceito que pretendia transcender o velho estilo da social-democracia e o neoliberalismo, possuía uma concepção individualista, visando a um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade; na econômica pauta-se na defesa de uma nova economia mista, com o protagonismo das instituições não-estatais sem fins lucrativos (PERONI, 2006).

Especificamente no estado de São Paulo, desde o surgimento das primeiras instituições filantrópicas na década de 1920, o Governo do Estado sempre as apoiou, com doação de terrenos, cedência de professores, convênios (MAZZOTTA, 2003), e na atualidade, as parcerias com as Organizações da Sociedade Civil (OSC)², sem fins lucrativos, por meio de Termos de Colaboração³, para oferecimento de educação especial substitutiva (SÃO PAULO, 2016a).

² Optamos por utilizar a terminologia: organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, porque é a denominação utilizada no Decreto n.º 62.294/2016 (SÃO PAULO, 2016a) e legislação estadual posterior que regem as parcerias na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) por meio de Termos de Colaboração, aludindo à Lei Federal n.º 13.019, de 31 de julho de 2014 com texto alterado pela Lei Federal n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2014a, 2015a).

³ “Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros” (BRASIL, 2015a).

Deve-se entender educação especial substitutiva como aquela oferecida em classes e escolas especiais, de forma que, segundo Meletti (2008) substitui a educação na classe comum, constituindo-se paralelamente à educação geral ao longo do tempo no Brasil.

Para este artigo adotamos o termo “parceria” que Di Pietro (2017, p. 26) utiliza

[...] para designar todas as formas de sociedade que, sem formar uma nova pessoa jurídica, são organizadas entre os setores público e privado, para a consecução de fins de interesse público. Nela existe a colaboração entre o poder público e a iniciativa privada nos âmbitos social e econômico, para a satisfação de interesses públicos, ainda que, do lado particular, se objetive o lucro. Todavia, a natureza econômica da atividade não é essencial para caracterizar a parceria, como também não o é a ideia de lucro, já que a parceria pode dar-se com entidades privadas sem fins lucrativos que atuam essencialmente na área social e não econômica.

Embora fuja ao escopo deste artigo, é importante frisar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP⁴) firma também Termos de Contratos com instituições especializadas com fins lucrativos para prestação de serviços contínuos de atendimento a alunos(as) com transtornos do espectro autista (SÃO PAULO, 2013, 2018). Essas instituições também devem, obrigatoriamente, oferecer transporte escolar aos alunos, sendo que os valores dos custos são repassados pela Seduc-SP às instituições (SÃO PAULO, 2016).

Considerando este cenário, as questões que nortearam a pesquisa são: qual a destinação dos valores do salário-educação correspondentes às matrículas da educação especial na Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE-SP)? Qual a amplitude das solicitações do Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico Modalidade Especial (PDDE-BME) pelas OSC, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial em relação aos valores arrecadados do salário-educação pela Seduc-SP? Destas derivaram os seguintes objetivos: averiguar a destinação dos valores arrecadados pela Seduc-SP correspondentes às matrículas da educação especial, entre 2010 e 2019; e analisar a expressão desses valores diante ao montante geral de solicitações de verbas do PDDE-BME de algumas, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das Diretorias de Ensino da Grande São Paulo da Seduc-SP no mesmo período.

A Seduc-SP, segundo o Decreto n.º 64.187 (SÃO PAULO, 2019), que reorganiza a secretaria, indica que essa está dividida em 91 Diretorias de Ensino (DE), sendo 28 dessas com jurisdição sobre 35 municípios e agrupadas com a denominação de DE da Grande São Paulo; e as do Interior, somando 63 com jurisdição sobre 610 municípios, abrangendo assim a totalidade dos 645 municípios paulistas. A amostra da pesquisa diz respeito às DE da Grande São Paulo, por haver nessa região um número significativo de instituições parceiras da Seduc-SP e ser representativa do que ocorre no estado paulista.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, O SALÁRIO-EDUCAÇÃO E O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

Ao longo da história, o Estado brasileiro adotou algumas formas para financiar a educação em nosso país que vão desde a redízima⁵, ainda na colonização de 1565 até 1570, até o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Lei Federal n.º 11.494 (BRASIL, 2007a) e principal mecanismo financiador da educação básica brasileira. O Fundeb foi instituído com vigência de 14 anos, ou seja, até dezembro de 2020 e apesar das discussões de alguns projetos de lei, no início de 2020 ainda não há nada definido sobre as mudanças e continuidade.

⁴ De acordo com a Resolução SE n.º 18, de 2 de maio de 2019, a sigla SEE-SP passou a ser Seduc-SP (SÃO PAULO, 2019a).

⁵ Instituída por D. Sebastião em 1565, estabelecia que 10% da arrecadação da Coroa com impostos eram destinados aos colégios da Companhia de Jesus no Brasil (SOARES, 2018).

Há também como financiador da educação básica o salário-educação criado como uma contribuição social⁶ das empresas para custear o ensino fundamental de seus funcionários ou dos filhos deles (VIEIRA; VIDAL, 2015). Foi instituído pela Lei n.º 4.440 (BRASIL, 1964), e nas décadas de 1970 e 1980 reestruturado pelos Decreto-Lei n.º 1.422 e Decreto n.º 87.042 (BRASIL, 1975a, 1982). Tendo como finalidade primeira o combate ao analfabetismo na década de 1960, financiava somente a educação primária para alunos entre 7 e 11 anos.

Tendo em vista a Lei n.º 4.440, em seu art. 8º, o custo-aluno na escola primária correspondia a 7% do salário mínimo regional (BRASIL, 1964). No estado paulista havia uma “[...] alíquota adicional de 0,8% sobre a folha de contribuição ao INPS [Instituto Nacional de Previdência Social] para custear a educação primária dos trabalhadores adolescentes e adultos” (MELCHIOR, 1987, p. 10).

As contribuições para o salário-educação eram oriundas de descontos sobre a folha de contribuição ao INPS, hoje, ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Primeiramente em 1964, a alíquota foi unificada em 2% do salário mínimo; em 1965 passou para 1,4%; e em 1975, por meio do Decreto nº 76.923 (BRASIL, 1975b), aumentou para 2,5%⁷ e se mantém até hoje. O aumento de 1975 foi justificado pela reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971), em que o primeiro grau passou a ter oito anos e os custos aumentaram.

Atualmente, da arrecadação bruta do salário-educação, são deduzidos 1% para o INSS, relativo à taxa de administração e para as despesas com o Sistema de Manutenção do Ensino (BRASIL, 2006), sendo que os 99% restantes são considerados arrecadação líquida. Dessa arrecadação líquida, 10% são administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem sido destinados à manutenção de alguns programas, como exemplo o Programa Nacional de Transporte Escolar, Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (BRASIL, 2017a, p. 17).

Destaque para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que foi criado em 1995 com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), sendo alterada sua denominação pela Medida Provisória n.º 1.784 (BRASIL, 1998). Em 2007, esse Programa foi incorporado ao Plano de Ações Articuladas (PAR) como uma de suas ações. O PAR consistia em um instrumento com um conjunto articulado de ações elaborado pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No PAR, os entes federados assumiam a “[...] responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento da meta de evolução do Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]” (BRASIL, 2007b, c).

O PDDE “[...] distribui recursos diretamente às escolas de ensino fundamental e Organizações não-governamentais (ONGs) que atendam à educação especial [...]” (PINTO, 2000, p. 63), assim como para os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil; e os outros 90% da arrecadação líquida são “[...] desdobrados e automaticamente disponibilizados aos respectivos destinatários sob a forma de quotas [...]”, sendo, a Quota Federal corresponde a 1/3, gerido pelo FNDE em ações voltadas para a universalização do ensino fundamental; a Quota Estadual e a Municipal correspondente a 2/3 e é redistribuída integralmente para as

⁶ “Têm fundamento no art. 149 da Constituição, que as divide em três subespécies: contribuições sociais em sentido estrito, contribuições de intervenção no domínio econômico (CIDE) e contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas. As primeiras são aquelas destinadas ao custeio da seguridade social, as segundas são as instituídas com o objetivo de regular determinado mercado, para corrigir distorções (ex. CIDE), e as terceiras são destinadas ao financiamento das categorias econômicas ou profissionais (OAB, SESI, SENAI etc.)” (RIBEIRO et al, 2018).

⁷ Outras alterações ocorreram “[...] pela Lei n.º 9.424/1996, Lei n.º 9.766/1998, Decreto n.º 6.003/2006 e Lei n.º 11.457/2007, sendo que a contribuição é calculada “[...] com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF)” (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 25).

secretarias estaduais, o Distrito Federal (DF) e os municípios proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica de suas redes de ensino no exercício anterior ao da distribuição, devem financiar programas, projetos e ações dirigidas ao ensino fundamental (BRASIL, 2006). No entanto, apesar de a Lei citar “ensino fundamental”, são abrangidas as matrículas da educação infantil, do ensino médio regular e integrado, e as modalidades educação especial, educação de jovens e adultos presencial e integrada a educação profissional de nível médio (BRASIL, 2019a).

Observe-se que em portarias conjuntas anuais assinadas pelo Ministério da Educação (MEC) e FNDE são divulgados os coeficientes de distribuição e a estimativa anual de repasses das quotas anuais e municipais do salário-educação. Nessas é explicitado que os coeficientes de distribuição são obtidos a “[...] partir da divisão do número de matrículas da Educação Básica Pública, urbana e rural, das redes estaduais, municipais e distrital, pelo número total consolidado de matrículas no âmbito de cada Unidade Federada [...]”, números apurados no Censo Escolar do ano anterior dos níveis e modalidades: educação infantil; ensino fundamental regular de 8 e de 9 anos; ensino médio regular; educação especial (matrículas nas classes e escolas especiais e não das classes comuns), educação de jovens e adultos presencial; e educação de jovens e adultos integrada à educação Profissional de Nível Médio e Fundamental presencial. Outra informação contida nas portarias é que a estimativa de repasses é calculada “[...] com base na previsão da arrecadação da contribuição social do salário-educação para o ano [...], podendo haver alteração ao longo do exercício, a depender da arrecadação observada em cada Unidade da Federação” (BRASIL, 2010, 2011b, 2012, 2013b, 2014b, 2015b, 2016, 2017b, 2018, 2019a).

O PDDE, na formulação atual, é composto pelos PDDE-Básico e PDDE-BME. O primeiro é tido como universal e composto por dez modalidades (Quadro 1) que se constituem em ações agregadas ou complementares com finalidades, públicos específicos e dispõe de parcelas adicionais de recursos. É um dos programas de assistência financeira do MEC mais antigo e o quarto em volume de recursos transferidos (BITENCOURTH; GOMES; CAMARGO, 2020). O segundo, é o foco desse artigo e será explorado na próxima seção.

Quadro 1 – Modalidades do PDDE.

PDDE-Básico	PDDE-Integral	Mais Educação
		Novo Mais Educação
	PDDE-Estrutura	Escola Acessível
		Água na Escola
		Escola de Campo
		Escola Sustentável
	PDDE-Qualidade	Ensino Médio Inovador
		Atleta na Escola
		Mais Cultura na Escola
		Mais Alfabetização
PDDE-Básico Modalidade Especial		

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Os recursos do PDDE, quando solicitados pelas escolas públicas e instituições filantrópicas, devem ser definidos para uso em custeio e/ou capital:

A parcela dos recursos do PDDE que pertence à categoria de custeio destina-se a cobrir despesas relacionadas a aquisição de material de consumo (materiais de expediente, limpeza, construção etc.) e contratação de serviços (manutenção hidráulica, elétrica, jardinagem etc.). Já a parcela de capital deve ser empregada na aquisição de materiais permanentes (eletrodomésticos, computadores, mobiliário etc.) (BRASIL, 2007b).

Estudos de Viana (2015), Mafassioli (2017), Batista (2018) e Bitencourth, Gomes e Camargo (2020), sobre escolas públicas solicitantes do PDDE, constataram que embora os recursos desse Programa possam ser utilizados no fortalecimento de atividades pedagógicas e na melhoria da infraestrutura, na maioria dos casos são usados para a manutenção das unidades educacionais – gastos em custeio e não em capital; as pesquisas também ajudaram a olhar com atenção para a gestão financeira escolar quando analisaram os “[...] recursos financeiros descentralizados para as escolas públicas no país” (BITENCOURTH; GOMES; CAMARGO, 2020).

Nesse sentido, Viana (2015) afirma que a transferência de recursos descentralizados para as escolas públicas é uma política necessária, pois otimiza as operações de manutenção da estrutura da escola, com vistas a manter seu bom funcionamento; a curto e médio prazos os recursos podem servir ao incremento do projeto pedagógico de cada instituição, além de poderem contribuir para a formação de cidadãos envolvidos em discussões de tomada de decisões sobre prioridades quanto à alocação desses recursos, promovendo uma cultura democrática.

UM OLHAR SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS REPASSES DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO E OS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA-BÁSICO MODALIDADE ESPECIAL (PDDE-BME)

Na modalidade de ensino educação especial, no que tange aos valores repassados do salário-educação por meio das Quotas Estaduais e Municipais, o que observamos nas Portarias Conjuntas emitidas pelo MEC/FNDE no início de cada ano, é que as matrículas da educação especial nas classes comuns estão agregadas ao quantitativo total de matrículas da educação básica, ao passo que são demonstradas separadamente as matrículas em classes e escolas especiais dessas redes públicas. Quando do repasse dos valores do salário-educação, os valores correspondentes às matrículas da educação especial e das outras modalidades de ensino estão agregados no montante total e entram como receitas para os órgãos estatais e municipais de educação. Logo, são aplicadas em programas e ações em prol da educação básica em geral e não necessariamente em ações de incremento da educação especial.

Outra forma de repasse das verbas do salário-educação é pela via do PDDE-BME, específica para as OSC atuantes nessa modalidade de ensino e pode ser solicitado por aquelas cadastradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ou seja, que prestam serviços gratuitos (BRASIL, 2007c, 2013a).

As OSC precisam informar até 31 de dezembro do ano anterior ao repasse os percentuais de recursos em custeio ou capital pleiteados, e se estes não forem informados o FNDE enviará 50% (cinquenta por cento) em recursos de custeio e 50% (cinquenta por cento) em recursos de capital.

À título de exemplificação, entre 2007 e 2013 os repasses para as OSC sem fins lucrativos eram efetuados baseado no cálculo apresentado no Quadro 2, sendo $E = R\$ 18,00$, $X =$ número de alunos matriculados (BRASIL, 2007c, Art. 9º). Assim, se a OSC possui 40 matrículas, cujo valor base é R\$ 1.800,00, receberá valor total de R\$ 2.052,00, após aplicado o valor de correção $([40 - 26] \times 18)$.

Quadro 2 – Cálculo do repasse do PDDE-BME para as OSC, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial entre 2007 e 2013.

Intervalo de classe de número de alunos	Valor base (1) (R\$ 1,00)	Fator de Correção (2)	Valor total (3) (R\$ 1,00)
Até 05			120
06 a 25	1.050	$(X - 06) \times E$	$1.050 + (X - 06) \times E$
26 a 45	1.800	$(X - 26) \times E$	$1.800 + (X - 26) \times E$
46 a 65	2.700	$(X - 46) \times E$	$2.700 + (X - 46) \times E$
66 a 85	3.600	$(X - 66) \times E$	$3.600 + (X - 66) \times E$
86 a 125	4.800	$(X - 86) \times E$	$4.800 + (X - 86) \times E$
126 a 200	5.700	$(X - 126) \times E$	$5.700 + (X - 126) \times E$
201 a 300	7.100	$(X - 201) \times E$	$7.100 + (X - 201) \times E$
Acima de 300	9.000	$(X - 301) \times E$	$9.000 + (X - 301) \times E$

(1) Valor Base: parcela mínima a ser destinada à instituição de ensino que apresentar quantidade de alunos matriculados, segundo o censo escolar, igual ao limite inferior de cada Intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado.
 (2) Fator de Correção: resultado da multiplicação da constante E pela diferença entre o número de alunos matriculados na escola e o limite inferior de cada Intervalo de Classe de Número de Alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado – $(X - \text{Limite Inferior}) \times E$ – representando X o número de alunos da escola, segundo o censo escolar, e E o valor adicional por aluno acima do limite inferior de cada Intervalo de Classe de Número de Alunos.
 (3) Valor Total: resultado, em cada intervalo de classe, da soma horizontal do Valor Base mais o Fator de Correção.

Fonte: Brasil (2007c).

A partir de 2013, os cálculos dos valores repassados passaram a ser da seguinte forma: R\$ 1.000,00 de valor base + R\$ 60,00 *per capita* (por matrícula de acordo com o Censo Escolar do ano anterior do repasse) (BRASIL, 2013a). A mesma OSC do exemplo acima hoje receberia: R\$ 1.000,00 + (60 x 40 matrículas) = R\$ 3.400,00.

Peroni (2006), ao discutir a Terceira Via, afirma que no contexto de aplicação da agenda neoliberal foi criado o Terceiro Setor, o público não-estatal, como uma estratégia em substituição à privatização de alguns serviços que seriam obrigação do Estado para cumprimento de políticas públicas. Esse terceiro setor, ao não conseguir se autofinanciar, recorre ao Estado que transfere verbas públicas por meio das chamadas parcerias.

Na educação o governo repassa recursos públicos para a sociedade executar programas e serviços que deveriam incrementar ações para a melhoria da educação básica pública. Um dos exemplos é o PDDE-BME, em que as verbas destinadas poderiam incrementar ações da educação na perspectiva inclusiva para os(as) estudantes que frequentam as classes comuns.

Na sequência explicita-se a metodologia de pesquisa utilizada e os procedimentos para alcançar seus objetivos.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa constitui-se como qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993), do tipo descritivo-analítica, e faz uso de fontes documentais, pois essas representam base primária das informações e constituem-se como primordiais para reunir evidências e embasar afirmações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o levantamento dos dados foi demarcado início em 2010, por ter disponibilização dos dados da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (SF-SP), e final 2019, último exercício de repasse de verbas do PDDE-BME e do salário-educação e realizadas as seguintes buscas:

a) no Portal do FNDE – para captar liberações de verbas do PDDE-BME destinado às OSC localizadas nas DE da Grande São Paulo foi acessada a página de “Liberações – Consultas Gerais”, seguida da seleção do ano do exercício; o Programa, neste caso o dirigido à educação especial; a unidade da federação; o município; e o tipo de entidade;

b) no Portal da SF-SP – de onde se pôde reunir informações sobre recursos transferidos pelo FNDE à Seduc-SP relativos ao salário-educação. Neste portal, na página de “Acesso à informação”, em “Receitas”, “Consultas”, “Livre” seleciona-se: Ano do Exercício; Órgão; Gestão⁸; Unidade Gestora⁹; Fonte de Recursos¹⁰;

c) nas Portarias Conjuntas do MEC/FNDE publicadas no início de cada ano – foram consultadas as planilhas anexadas com os valores estimados pelo MEC/FNDE dos repasses do salário-educação e as matrículas – educação básica por etapas e modalidades de ensino e por redes públicas municipais e estaduais. Nessas planilhas selecionou-se os dados da REE-SP das matrículas totais da educação básica e nas classes e escolas especiais; e

d) nas Sinopses da Educação Básica do Inep dos anos de 2010 a 2019 – de onde filtrou-se as matrículas da educação especial nas classes comuns da REE-SP, registrados, ano a ano, em “1.2 – Número de Matrículas da Educação Básica, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município”, com aplicação de filtros: estado de São Paulo e dependência administrativa estadual.

As informações reunidas foram reorganizadas em tabelas que subsidiaram as análises e conclusões a seguir apresentadas.

REPASSES DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO PARA A SEDUC-SP E AS SOLICITAÇÕES DO PDDE-BME EFETUADOS PELAS OSC SEM FINS LUCRATIVOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa, iniciou-se a análise apresentando na Tabela 1 a série histórica de 2010-2019 contendo informações sobre as matrículas totais na educação básica e na educação especial nas classes e escolas especiais da REE-SP, extraídas das Portarias Conjuntas MEC/FNDE e nas Sinopses do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foram filtradas as matrículas da educação especial nas classes comuns da REE-SP, no seu tratamento, foram calculados os percentuais das matrículas da educação especial nesses tipos de atendimento.

Pode-se observar na Tabela 1 que de 2010 a 2019 houve uma redução constante nas matrículas na educação básica, sendo que ao final do período a queda foi de 25,5% em relação ao primeiro ano, ao passo que as matrículas da educação especial nas classes comuns flutuaram nesse período. Caíram de 2010 a 2012; aumentaram de 2013 a 2015; e após nova queda em 2016 retomaram o crescimento até o final do período analisado, com acréscimo de 18,6% em relação ao primeiro ano da série. Percentualmente, em relação às matrículas totais o movimento de flutuação foi o mesmo que o dos valores relativos, sendo que em 2019 não chegou a 2% do total.

As matrículas nas classes e escolas especiais da REE-SP diminuíram constantemente no período alcançando o percentual de redução de 97,8% em relação a 2010, o que denota o desmonte das classes regidas por professor especializado¹¹ na Seduc-SP; percentualmente essas

⁸ Especificamente a entrada “TODAS (Detalhado)”.

⁹ Neste caso, a alternativa “TODAS (Consolidado)”.

¹⁰ O registro dos recursos provenientes do salário-educação está alocado no código: “005 – RECURSOS VINCULADOS FEDERAIS”.

¹¹ Nomenclatura adotada pela Seduc-SP para as classes especiais, segundo Resolução SE n.º 61, que: “Dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2014).

matrículas chegaram no final do período a 0,001% do total de matrículas da educação básica na REE-SP.

Tabela 1 – Matrículas na educação básica e da educação especial em classes comuns e classes e escolas especiais na REE-SP – 2010-2019.

Exercício	Total de matrículas na educação básica ¹	Matrículas da educação especial da REE-SP		Percentuais de matrículas da educação especial REE-SP	
		Classe comuns ²	Classe e escolas especiais ¹	Classes comuns	Classes e escolas especiais
2010	4.709.130	56.865	1.829	1,208%	0,039%
2011	4.537.545	55.650	1.395	1,226%	0,031%
2012	4.440.067	51.024	1.045	1,149%	0,024%
2013	4.297.228	54.072	821	1,258%	0,019%
2014	4.178.081	55.117	599	1,319%	0,014%
2015	4.033.341	58.014	484	1,438%	0,012%
2016	3.786.673	55.518	214	1,466%	0,006%
2017	3.736.919	58.026	87	1,553%	0,002%
2018	3.623.838	63.416	115	1,750%	0,003%
2019	3.506.465	67.475	41	1,924%	0,001%

Nota 1 – Dados extraídos das Portarias MEC/FNDE.

Nota 2 – Dados extraídos das Sinopses Estatísticas da Educação Básica.

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2019b); Portarias MEC/FNDE (BRASIL, 2010, 2011b, 2012, 2013b, 2014b, 2015b, 2016, 2017b, 2018, 2019a). Legenda: REE-SP – Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Elaboração das autoras (2020).

A seguir, na Tabela 2, são apresentados os valores estimados pelo MEC/FNDE do salário-educação para as matrículas na educação básica na REE-SP constantes nas portarias conjuntas publicadas no início de cada ano do período analisado e, com base nesses valores, é calculado os montantes correspondentes às matrículas da educação especial nas classes comuns e nas classes e escolas especiais da REE-SP, de acordo com os percentuais constantes na Tabela 1.

Em relação às estimativas dos valores dos repasses do salário-educação para a REE-SP realizados pelo MEC/FNDE, esses foram aumentando nominalmente ao longo do período alcançando um percentual de 60% de aumento entre o primeiro e o último ano, as estimativas de repasses relativas às matrículas da educação especial nas classes comuns finalizaram o período com aumento de 155% e das classes e escolas especiais o percentual foi de diminuição de 95%, enquanto que a soma das estimativas de repasse para a educação especial alcançou ao fim do período um aumento percentual de 147%.

Tabela 2 – Estimativa dos valores de repasses do salário-educação relativos às matrículas na educação básica e cálculo desses para a educação especial em classes comuns e classes e escolas especiais na REE-SP – 2010-2019 (valores nominais em R\$).

Exercício	Total estimado dos repasses relativos às matérias na educação básica ¹	Estimativa calculadas dos valores de repasses relativos às matrículas da educação especial da REE-SP		
		Classes comuns	Classes e escolas especiais	Total
2010	1.497.221.316	18.079.664	581.512	18.661.177
2011	1.597.756.531	19.595.431	491.206	20.086.637
2012	2.049.028.256	23.546.856	482.253	24.029.109
2013	2.068.100.789	26.022.903	395.118	26.418.020
2014	2.334.144.050	30.791.892	334.640	31.126.532
2015	2.470.805.598	35.539.102	296.496	35.835.598
2016	2.303.257.610	33.769.025	130.166	33.899.191
2017	2.427.822.574	37.698.658	56.523	37.755.181
2018	2.487.612.789	43.532.424	78.943	43.611.367
2019	2.397.223.068	46.129.828	28.030	46.157.858

Nota 1 – Dados extraídos das Portarias MEC/FNDE.

Fonte: Portarias MEC/FNDE (BRASIL, 2010, 2011b, 2012, 2013b, 2014b, 2015b, 2016, 2017b, 2018, 2019a). Legenda: REE-SP – Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Elaboração das autoras (2020).

Na Tabela 3 apresenta-se os valores estimados para repasse pelo FNDE, já apresentados na Tabela 2 e os arrecadados e rubricados para a Seduc-SP no período de 2010 a 2019, relativos às quotas do salário-educação para o estado de São Paulo, esses últimos levantados nos balanços consolidados da SF-SP.

Observe-se que em todos os anos há diferenças entre o estimado pelo MEC/FNDE e o valor arrecadado pela Seduc-SP, para maior ou para menor, sendo que, os valores estimados tiveram um aumento no final do período em relação ao primeiro ano de 60%, ao passo que para os arrecadados o aumento foi somente de 20%. Observe-se que esses repasses rubricados para a Seduc-SP têm como fonte de recursos¹² o Código 005 – Recursos Vinculados Federais, segundo os balanços consolidados da SF-SP, nesse caso, são recursos que têm destinação comprometida com o atendimento da finalidade do uso do salário-educação – “[...] financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública” (BRASIL, 1988, art. 212, §5º). Além do salário-educação, como Recursos Vinculados Federais, a Seduc-SP recebeu nesse período: remunerações de despesas bancárias dos recursos vinculados, transferências diretas do FNDE do PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar, de convênios não especificados com a União, entre outros recursos decorrentes de multas, restituições, sendo que o salário-educação é o maior montante.

¹² Fonte de Recursos: “Indica a origem ou a procedência dos recursos. Esta classificação combina o critério de origem do recurso e o da vinculação de receita às despesas orçamentárias. A vinculação de receitas e despesas visa demonstrar as parcelas de recursos que já estão comprometidas com o atendimento de determinadas finalidades, e aqueles que podem ser livremente alocados” (SÃO PAULO, 2019b, p. 10).

Tabela 3 – Valores arrecadados pela Seduc-SP relativos ao salário-educação – 2010-2019 (valores nominais em R\$).

Exercício	Valores	
	estimados pelo MEC/FNDE	arrecadados pela Seduc-SP
2010	1.497.221.316	1.681.477.934
2011	1.597.756.531	2.103.849.303
2012	2.049.028.256	1.579.257.244
2013	2.068.100.789	2.535.109.361
2014	2.334.144.050	2.245.658.262
2015	2.470.805.598	2.467.190.505
2016	2.303.257.610	2.302.308.422
2017	2.427.822.574	2.394.205.043
2018	2.487.612.789	2.418.235.106
2019	2.397.223.068	2.016.931.131

Legenda: FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; SEE-SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Fonte: Portarias FNDE (BRASIL, 2010, 2011b, 2012, 2013b, 2014b, 2015b, 2016, 2017b, 2018, 2019a); Portal da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020). Elaboração das autoras (2020).

O estado de São Paulo, pelo volume de matrículas da REE-SP e de arrecadação do próprio salário-educação, recebe os maiores repasses dessa contribuição. Na Tabela 2 observa-se em 2019, a arrecadação de mais de R\$ 2.016 bilhões para aplicar na educação básica, na mesma tabela, os valores que corresponderiam às matrículas da educação especial nas classes comuns e classes e escolas especiais públicas somadas, seriam de 1,925% do total das matrículas na educação básica, ou seja, aproximadamente R\$ 38.800 milhões, para atender 67.516 alunos da educação especial matriculados, um *per capita* aluno/ano de R\$ 574,68, porém sabemos que esse valor, por estar agregado ao total arrecadado, pode ser aplicado de outras formas que não para o incremento de ações para a educação especial na perspectiva inclusiva.

Entre os 35 municípios das DE da Grande São Paulo, em 16 deles encontrou-se um total de 31 OSC, sem fins lucrativos atuantes em educação especial que ao longo do período de 2010-2019 solicitaram repasse do programa PDDE-BME, como se observa na Tabela 4.

Tabela 4 – OSC da Grande São Paulo: repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola-Básico-Modalidade Especial – 2010-2019 (valores nominais em R\$).

Município	OSC	2010	2011	2012	2013	2014	2016	2017	2018	2019	Total por OSC	
Caieiras	Apae Caieiras	-	3.462	2.718	4.000	6.760	10.320	10.680	7.240	7.060	52.240	
Cajamar	Apae Cajamar	5.268	5.286	5.286	7.780	7.780	14.660	7.060	6.820	5.920	65.860	
Diadema	Alberto Simões Moreira APAE	9.018	9.108	8.846	18.880	18.820	33.680	16.840	14.200	13.120	142.512	
	Lar Escola Jesue Frantz	-	-	-	4.060	4.360	4.840	-	4.660	-	17.920	
Ferraz de Vasconcelos Francisco Morato	APAE Ferraz de Vasconcelos	-	-	-	-	4.540	5.940	-	-	-	10.480	
	Apae Francisco Morato	-	4.902	4.026	6.100	6.040	5.980	-	-	-	27.048	
Guarulhos	Apae de Guarulhos	5.394	5.700	-	-	8.020	17.540	-	-	9.700	46.354	
	Inst. Allan Kardec Alice Pereira	-	-	-	-	-	3.340	-	-	-	3.340	
Itaquaquecetuba	Apae Itaquaquecetuba	2.268	1.872	1.872	2.800	2.740	6.080	-	3.520	4.420	25.572	
Mairiporã	Apae Mairiporã	-	5.226	5.142	7.060	1.761	9.900	3.260	5.740	-	38.089	
Mauá	Apae Mauá	6.618	7.316	8.258	14.080	-	-	-	-	-	36.272	
Mogi das Cruzes	Apae Mogi das Cruzes	17.022	17.838	16.902	37.840	8.563	72.560	33.040	31.840	28.660	264.3264	
Poá	Apae Poá EEE Leonor B. M. Silva	4.380	4.956	3.834	6.160	6.220	12.440	-	5.560	-	43.550	
Ribeirão Pires	Apraesop Assoc. Prev. Atend. Espec. e Incl. Pés. c/Def.	16.140	16.340	19.332	38.240	37.400	77.740	36.320	39.140	36.500	317.152	
Rio Grande da Serra	Apae Rio Grande da Serra	3.762	3.816	3.852	5.200	6.940	10.290	3.410	6.520	6.520	50.310	
Santo André	Apae Santo André	9.288	9.246	8.360	18.880	15.694	21.390	-	13.240	-	96.098	
São Caetano do Sul	Apae São Caetano do Sul	8.648	8.594	11.310	-	14.844	25.940	12.100	11.260	10.480	103.176	
	Asso. Metodista de Ação Social	5.052	5.118	5.016	7.420	6.547	9.020	-	-	-	38.173	
São Paulo	ABADS – Assoc. Bras. de Assistência e Des. Social	9.318	8.036	-	-	-	-	-	11.920	11.620	40.894	
	AMA-Assoc. Amigos Autista	3.654	3.726	6.540	5.620	4.009	16.320	5.080	5.020	2.630	52.599	
	Assoc. da Casa dos Deficiente em Ermelino Matarazzo	2.862	2.952	2.952	4.540	3.700	6.360	4.780	4.180	-	32.326	
	Associação Cívica Feminina	-	-	360	-	-	-	-	-	-	360	
	As. Assist. à Criança Deficiente	-	-	-	3.040	263	-	-	-	-	-	3.303
	Assoc. Filhas Sta Maria Providência	-	-	-	-	-	6.880	-	-	-	-	6.880
	Fund. Dorina Nowill p/ Cegos	-	-	-	1.060	858	-	-	1.720	-	-	3.628
	Fund. São Paulo (PUC-SP – DERDIC)	-	-	2.016	1.060	5.500	9.300	-	6.340	6.280	-	30.496
	Instituto de Cegos Padres Chico	-	-	-	-	1.240	-	-	-	-	-	1.240
	Inst. Sta Terezinha de S. Paulo	-	-	3.798	4.420	5.620	6.220	-	4.360	-	-	24.418
	Inst. Severino Fabrini p/ Crianças Surdas	8.430	8.112	-	-	-	-	-	-	-	-	16.542
	Lar Escola São Francisco	5.430	6.102	-	-	-	-	-	-	-	-	11.532
Lar Mãe do Divino Amor	-	6.318	-	-	-	-	-	-	8.020	4.960	19.298	
Total do ano		122.552	144.026	120.420	198.240	178.220	386.740	132.570	191.300	147.870	-	
Total Geral												1.621.938

Fonte: Portal FNDE (2020), Elaboração das autoras (2020).

Somando-se os valores totais anuais do período temos R\$ 1.621.938,00 repassados para as OSC. Destacam-se com os maiores valores totais recebidos as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Diadema, de Mogi das Cruzes e de São Caetano do Sul, juntas receberam R\$ 509.953,00 (31% do total). Ao longo do período, 14 (45%) OSC fizeram a solicitação apenas entre cinco e um ano e somente seis (19%) delas solicitaram em todos os anos.

Comparando-se o valor total solicitado e repassado para as OSC (Tabela 4) – R\$ 1.621.938,00, com os valores estimados para repasse do salário-educação das matrículas da educação especial ao longo do período analisado (Tabela 2) – esse equivale a 0,5% do valor acumulado para as matrículas da educação especial nas classes comuns que foi de R\$ 314.705 milhões, e a 56% do valor acumulado das matrículas da educação especial nas classes e escolas especiais que foi de R\$ 2.874 milhões. Em relação ao valor das matrículas da educação especial nas classes comuns pode-se considerar irrisório (0,5%), mas é relevante quando comparado ao das matrículas da educação especial nas classes e escolas especiais (56%). Lembrando que esse valor foi solicitado por apenas 31 OSC de 16 municípios, logo se projetado para os 645 municípios paulistas provavelmente o montante total será bem significativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL VIA SALÁRIO-EDUCAÇÃO

Este artigo foi elaborado com a proposta de discutir alguns aspectos do salário-educação, como a destinação das verbas, mais especificamente tentando capturar os montantes dessa contribuição social destinada às matrículas da educação especial na REE-SP e as solicitações do PDDE-BME das OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial das 28 DE da Grande São Paulo.

Nesse caminho observou-se que o MEC e o FNDE repassam as quotas estaduais e municipais anuais do salário-educação pelo número total de matrículas na educação básica nas redes públicas e a arrecadação nas unidades federadas, em atendimento à legislação. Apesar de no início de cada ano apresentarem um demonstrativo com as estimativas dos valores a serem repassados discriminando as matrículas por etapas e modalidades de ensino, quando do repasse, esses estão agregados, sendo que o ente federado tem somente a obrigação de usar as verbas para os fins de realizar planos e programas na educação básica. O que não garante que o valor correspondente às matrículas na educação especial seja aplicado em ações para o incremento dessa modalidade de ensino.

Em relação aos repasses solicitados pelas 31 OSC do PDDE-BME, aparentemente, se comparado aos numerários do salário-educação arrecadados pela Seduc-SP no período estudado, esses parecem irrisórios. Porém, tendo em vista que a Seduc-SP mantém parceria com 350 OSC sem fins lucrativos, atuantes em educação especial (SOUZA, 2018), se projetarmos que a maioria dessas podem ter solicitado as verbas nesses anos, o montante se avolumaria e seria bem mais significativo. Outro agravante é que, embora essas instituições devam ter finalidades reconhecidas pelo CNAS, ou seja, com oferecimento de serviços gratuitos, nada impede que sejam mantidas “[...] premissas do assistencialismo e da filantropia [...]” (MELETTI, 2008, p. 207).

Cabe aqui diferenciarmos assistência social de assistencialismo, a primeira ação diz respeito à “[...] política pública prevista na Constituição Federal e é direito de cidadãos [...], assim como a saúde, a educação, a previdência social etc. É regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) [...]”, enquanto que o assistencialismo é a “[...] forma de oferta de um serviço por meio de uma doação, favor, boa vontade ou interesse de alguém e não como um direito” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2020). Porém, concordamos com Meletti (2008) quando a autora afirma que a filantropia sempre que é sustentada pelos princípios iluministas (liberdade, igualdade e fraternidade) acaba por transformar o direito em concessão, ou seja, essas OSC apesar de serem reconhecidas como prestadoras de serviços assistenciais, concedem serviços de forma assistencialista.

É preciso promover estudos de impactos dessas verbas do PDDE-BME se aplicadas tão somente nas redes públicas em ações que incentivassem a educação especial na perspectiva inclusiva para ter subsídios que possam orientar decisões quanto à manutenção ou não desse filão de financiamento às OSC sem fins lucrativos, com atuação em educação especial ou investir na sua alocação em escolas públicas com vistas a fomentar a inclusão escolar de estudantes elegíveis ao atendimento por essa modalidade de ensino.

Ressalte-se, contudo, que mudanças nesse cenário dependem de decisão de alteração da orientação da política paulista para a educação especial, para que o Estado assuma a responsabilidade direta por esses atendimentos que ora são realizados pelas OSC sem fins lucrativos, com atuação em educação especial, bem como sejam criadas políticas em outras áreas sociais (cultura, esporte e lazer, empregabilidade e formação profissional, como exemplos),

visando a prover necessidades de jovens e adultos que extrapolam a educação formal. Outra ação refere ao âmbito legal, pois para que as instituições filantrópicas não tenham mais acesso a essas verbas é necessária mudança da Lei n.º 11.947 (BRASIL, 2009b) que dispõe sobre o PDDE, particularmente no caput do art. 22, assim como no §2º desse artigo, os quais contemplam essas instituições com a possibilidade de usufruir dessas verbas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Pablo Aguiar Castro. **Descentralização financeira para as escolas da educação básica pública**: uma análise do PDDE na escola estadual cidade modelo no período de 2012 a 2015. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BITENCOURTH, Clarissa dos Santos; GOMES, Fernanda Bezerra; CAMARGO, Rubens Barbosa. Montantes e gastos anuais de escolas públicas com os recursos do PDDE: estudo de caso em uma escola municipal (2007-2016) e uma escola estadual de São Paulo/SP (2006-2016). **Finecuda - Revista de financiamento da Educação**, v. 10, n. 5, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2vsJ0ft>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BOROWSKY, Fabíola. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. Anais... **XXVI Simpósio Anpae**. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Ftns6J>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Casa Civil. Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. 1964. Disponível em: <https://bit.ly/2RQ6WUo>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2cntEde>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto-Lei n.º 1.422, de 23 de outubro de 1975**. Dispõe sobre o Salário-Educação. Brasília, DF, 1975a. Disponível em: <https://bit.ly/2MvnXwQ>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 76.923, de 26 de dezembro de 1975**. Regulamenta o Decreto-Lei n.º 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1975b. Disponível em: <https://bit.ly/2RdPxj8>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 87.042, de 18 de março de 1982**. Fixa os percentuais de que trata o § 3º do artigo 15 da Lei n.º 5.821, de 10 de novembro de 1972. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <https://bit.ly/2FV1Uyx>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <https://bit.ly/2H0SpiU>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2fWX88v>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 1.784, de 14 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <https://bit.ly/2Tcfi7u>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 1.784, de 14 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <https://bit.ly/38lCdCN>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto n.º 6.003, de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis n.os 9.424, de 24

de dezembro de 1996b, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2sWRqXM>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/1rXyQZ7>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/1yfBdel>. Acesso em: 3 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n.º 9, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o PDDE. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <https://bit.ly/31egKJi>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Seesp, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/20BktZT>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/2JbJZUA>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 11.497, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.os 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2Ql6bQh>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 55, de 18 de fevereiro de 2010**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/2zpHEkL>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 47, de 14 de fevereiro de 2011**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 67, de 29 de fevereiro de 2012**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n.º 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/2uF8fLm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 80, de 15 de março de 2013**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.019, 31 de julho de 2014**. Brasília: DOU. 1 ago. 2014. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/2rrWC7C>. Acesso em 23 out. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 498, de 21 de novembro de 2014**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/2A5VtnG>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 39, de 6 de fevereiro de 2015**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria n.º 335 de 22 de julho de 2016**. [...] Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Orientações de preenchimento do censo escolar de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/2RY7frF>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 93, de 16 de fevereiro de 2017**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/2HAT5wl>. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 88, de 7 de fevereiro de 2018**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2U4axOv>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 65, de 8 de fevereiro de 2019**. Divulga a estimativa anual de repasses e os respectivos coeficientes de distribuição das quotas estadual e municipal do salário-educação. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/2vn5ePE>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2009 a 2019**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Configurações da política de assistência da União para a oferta da educação básica pós-golpe de 2016. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 9, n. 19, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3clDyMj>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Perguntas Frequentes: Qual a diferença entre serviço social, assistente social, assistência social e assistencialismo?** Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em: 10 fev. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. Especial, p. 41-58, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

65382011000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

LAPLANE, Adriana L.F.; CAIADO, Katia R. M.; KASSAR, Mônica C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Dv7Mxa>. Acesso em: 10 nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Programa dinheiro direto na escola: (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995-2015)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 199-213, 2008. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318286.pdf. Acesso: 01 mar. 2020.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. Política de inclusão ou manobra de publicização? *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 855-859, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2QBbCeN>. Acesso em: 22 out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12342>

MINAYO, Maria Cecília de S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? *Cad. Saúde Publ.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 239-262, jul./set, 1993.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 144f. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006. p. 11-24.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Plano. 2000.

RIBEIRO, Ana L. M. P. et al. **Estudos sobre as contribuições sociais**. Publicado em fev. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UJKCfn>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução n.º 16, de 18 de março de 2013**. Dispõe sobre o transporte escolar de alunos regularmente matriculados em instituições adequadas para autistas residentes no Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2vio239>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. 2014b. Disponível em: <http://twixar.me/KpN3>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Governador do Estado. **Decreto n.º 62.294, de 06 de dezembro de 2016**. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de termos de colaboração, com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, selecionadas por chamamento público ou previamente credenciadas pela Pasta, com o objetivo de promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2016a. Disponível em: <http://twixar.me/mpN3>. Acesso em: 22 out. 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). **Indicação CEE n.º 157, de 14 de dezembro de 2016.** Orientação ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica. São Paulo, SP, 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/2TxdZiO>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Edital de Credenciamento n.º 1, de 18 de janeiro de 2018.** Edital de convocação para o credenciamento de instituições especializadas objetivando a prestação de serviços contínuos, em atendimento a alunos com transtorno do espectro autista – TEA, para eventual celebração de contrato. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/38a0AIO>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE n.º 18, de 2 de maio de 2019.** Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3cpirJ5>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, SP, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3bm9WwK>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SOARES, Rubem da Silva. O financiamento da educação pública nas Constituições Brasileiras. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco, ALVES, Angela Lomangi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação.** São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 49-76.

SOUZA, Marcia Maurilio. Parcerias público-privadas para o oferecimento de educação especial. In: PRIETO, Rosângela Gavioli et al. **Políticas de educação especial.** Curitiba: CRV, 2018. p. 89-102.

VIANA, Mariana Peleje. **Recursos financeiros descentralizados para a escola pública: uma política necessária.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. **Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica.** Em aberto, Brasília, v. 28, n. 93, jun. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2519>. Acesso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2456>

SOBRE OS AUTORES

Marcia Maurilio Souza: Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo. Avaliadora de Cursos do Ensino Superior pelo Inep, Professora da Universidade Estácio de Sá, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e pesquisadora voluntária da Universidade de São Paulo.

Rosângela Gavioli Prieto: Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de pesquisa CNPq Políticas de Educação Especial.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SOUZA, Marcia Maurilio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de financiamento da educação especial no estado de São Paulo e a relação público-privado: em foco o salário-educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 85-103, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/rep/rep/article/view/6256>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i1.6256>.

Submetido em: 06/04/2020

Aprovado em: 15/04/2020

TEORÍA POSCOLONIAL Y ENCARRE DECOLONIAL: HURGANDO EN SUS GENEALOGÍAS¹

TEORIA PÓS-COLONIAL E FACE DECOLONIAL: Mergulhando em suas genealogias

POSTCOLONIAL THEORY AND DECOLONIAL FACE: DELVING INTO THEIR GENEALOGIES

JOSÉ GUADALUPE GANDARILLA SALGADO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO – UNAM
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
JOSEG@SERVIDOR.UNAM.MX

RESUMO: Las investigaciones actuales, lejos de los enfoques hegemónicos o más extendidos, no coinciden en señalar el papel perjudicial de la imposición del colonialismo occidental y del orden social capitalista para las sociedades periféricas. En base a una revisión de la literatura, se identifica una escasez de estudios sobre la genealogía del discurso descolonizador. Así pues, el documento analiza la teoría poscolonial, sus primeros estudios, la construcción de conceptos y el desarrollo de la teoría en el ámbito académico, especialmente en los países de habla hispana. La perspectiva decolonial en la teoría poscolonial tiene un punto de partida común en las genealogías de la teoría poscolonial analizada. Sin embargo, varias diferencias prevalecen en las reflexiones de la teoría poscolonial. Se concluye que la investigación de la genealogía de la teoría poscolonial es una tarea necesaria no sólo para reflexionar sobre la epistemología de los estudios, sino también para tensar los aspectos históricos, ontológicos y gnoseológicos presentes en los textos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoría poscolonial. Genealogías. Decolonialidad.

RESUMEN: As pesquisas atuais, distantes dos enfoques hegemônicos ou mais difundidos, não coincidem em assinalar o papel nefasto da imposição do colonialismo ocidental e ordem social capitalista para as sociedades periféricas. Com base numa revisão de literatura, identifica-se uma escassez de estudos sobre genealogia do discurso descolonizador. Desse modo, o artigo analisa a teoria pós-colonial, seus primeiros estudos, a construção de conceitos e desenvolvimento da teoria na academia, em especial, nos países de língua espanhola. A perspectiva decolonial na teoria pós-colonial possui um ponto de partida comum nas genealogias da teoria pós-colonial analisada. Porém, prevalece diversas diferenças nas reflexões da teoria pós-colonial. Conclui-se que investigar a genealogia da teoria pós-colonial é uma tarefa necessária não somente para refletir sobre a epistemologia dos estudos, senão também para tensionar os aspectos históricos, ontológicos e gnosiológicos presentes nos textos.

PALABRAS CLAVE: Teoría pós-colonial. Genealogia. Decolonialidade.

ABSTRACT: Current researches, far from hegemonic or more widespread approaches, do not coincide in pointing out the harmful role of the imposition of Western colonialism and capitalist social order for peripheral societies. Based on a literature review, a scarcity of studies on the genealogy of decolonizing discourse is identified. Thus, this article analyzes the postcolonial theory, its early studies, the construction of concepts and the development of theory in academia, especially in Spanish speaking countries. The decolonial perspective in postcolonial theory has a common starting point in the genealogies of the analyzed postcolonial theory. However, several differences prevail in the reflections of postcolonial theory. It is concluded that investigating the genealogy of postcolonial theory is a necessary task not only to reflect on the epistemology of studies, but also to tension the historical, ontological and gnoseological aspects present in the texts.

KEYWORDS: Postcolonial theory. Genealogy. Decoloniality.

INTRODUCCIÓN

Haber sido colonizado se convirtió en un destino duradero, incluso de resultados totalmente injustos, sobre todo después de que se había logrado la independencia nacional [...] pueblos colonizados que, por un lado, fueron libres, pero por otro siguieron siendo víctimas de su pasado (SAID, 1996, p. 25-26).

¹ Trabajo elaborado en el marco del proyecto PAPIIT IN400814 “El programa de investigación modernidad/colonialidad como herencia del pensar latinoamericano y relevo de sentido en la Teoría Crítica”, del cual su autor es coordinador.

Hablar de perspectivas descolonizadoras del conocimiento, anticolonialistas en sus objetivos políticos, poscoloniales en sus pretensiones teóricas, o que se han embarcado en la defensa de opciones decoloniales para la lectura y transformación del mundo; más aún, hacerlo con el objetivo explícito de hurgar en sus genealogías con el fin de aportar elementos para una mínima cartografía que distinga entre unas posiciones y otras, pareciera hasta excesivo por ciertos motivos, disímiles pero efectivos, que se han escudado para liquidar un objetivo mínimo de clarificación entre enfoques.

Ubicados desde dos flancos pudiera parecer hasta ocioso plantear una reflexión sobre las trayectorias investigativas de un grupo medianamente homogéneo de autores y autoras que suelen integrarse en alguna de las variantes de pensamiento, distante al hegemónico o más difundido, pero coincidentes en señalar el nefasto papel que para las sociedades periféricas ha significado la imposición del colonialismo occidental y el orden social capitalista. Suele procederse señalando que ese tema ya está mediana o suficientemente discutido, o bien, por el otro flanco, que no vale la pena emprender ese esfuerzo pues no lo justifica el peso teórico o epistemológico de tales enfoques que (desde un saber pretendidamente establecido) no se han ganado todavía un lugar significativo en la larga trayectoria del conocimiento humano y en la historia de las filosofías que pueden ser consideradas como tales. En cualquiera de los dos casos, un hecho se puede constatar, tal proceder tiene por resultado un empobrecimiento del mundo del conocimiento, pues no se avanza en una necesaria distinción de perspectivas que permita también sacar dichas incursiones del terreno meramente teórico o del rigor conceptual y procure ampliar sus alcances al proyectar dicho esfuerzo hacia el escenario de las prácticas, lugar en el que las demarcaciones señalan consecuencias definitivas toda vez que se ejercita un emplazamiento genuinamente político de los conceptos.

Sin necesidad de ser exhaustivos, se pueden señalar tres elementos verificables que acopian datos para una mínima constatación: el tema no ha sido suficientemente recuperado por esfuerzos de integración conceptual, sea en el caso de ciertos productos académicos (enciclopédicos, manuales, antologías o glosarios), lo que legitimaría de suyo emprender la escritura de un trabajo que tuviera por objetivo reconstruir los espacios de emisión de tales discusiones, y el modo en que se van construyendo tales tradiciones. Contra lo que pudiera sospecharse, de una cierta legitimación académica del tema y, por el contrario, abonando a un eficaz silenciamiento o encubrimiento de tales enfoques se pueden ofrecer tres ejemplos, cada uno de ellos ejercitado desde un muy específico lugar de enunciación.

En el primer caso: dentro de un volumen editado en el primer lustro de la década del dos mil, que busca ofrecer al lector universitario de habla hispana una visión panorámica del estado de la cuestión de las ideologías y movimientos políticos contemporáneos (MELLÓN, 2006), no se concede espacio alguno para que cualquiera de las colaboraciones trate los temas del poscolonialismo o la perspectiva decolonial (siendo que si son tratados otros conceptos de una relevancia similar: antiglobalismo o multiculturalismo, por mencionar algunos).

El segundo caso: en un libro destinado al público lector de habla inglesa, editado por los mismos años, pero ya puesto a disposición en traducción al idioma castellano, libro que se ocupa de la historia del pensamiento político del siglo XX (BALL; BELLAMY, 2013), se topa uno con la misma carencia: no hay ninguna entrada temática, dentro de las cinco partes que componen la obra, que se consagre a tales temas, ni siquiera en aquella que trata de ubicarse “Más allá del pensamiento político occidental”.

En el tercer caso; dentro de aquel esfuerzo amplísimo que dio por resultado la publicación de Latinoamericana: *Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe* (SADER; JINKINGS, 2009), a lo más que se llega es a tratar con gran exhaustividad el juego conceptual

de “Racismo y razas”, y cuando de la trayectoria conceptual del “Pensamiento social” se trata, su autor arriba a una conclusión cuando menos incompleta o cuestionable, identificando que para nuestra región las rutas más fructíferas que el pensamiento crítico transita en el inicio del siglo XXI son tres: las del reavivamiento de los enfoques dependentistas articulados con el análisis del sistema mundial, la reformulación del pensamiento neodesarrollista, y la reconstrucción del pensamiento antiimperialista, tres enfoques que, eso sí, coincidirían en señalar la importancia estratégica de América latina para los destinos del sistema mundo en su conjunto.

En los tres casos, que hemos apenas apuntado, se trata de algo más que lamentables olvidos, ilustran hasta cierto punto un desinterés por ocuparse de atender cualquiera de las genealogías del discurso descolonizador. La excepción notable que confirmaría la regla y que suma su aporte a la superación de tales ausencias (puesto que se trata de un trabajo que fue elaborado con el objetivo explícito de atender tal problemática, la de una geopolítica del conocimiento, y desde tal lugar de enunciación, la perspectiva decolonial) sería la voluminosa obra que lleva por título “El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino (1300 – 2000)” (DUSSEL *et al.*, 2009). Ya mucho está dicho en esa obra, pero vale la pena apuntar algunos otros elementos, y es con dicho propósito que escribimos las siguientes páginas.

UNA NECESARIA DISTINCIÓN DE DOS ENFOQUES

En un reciente trabajo, el antropólogo colombiano Arturo Escobar (2013) encara de manera muy crítica y fundamentada las consecuencias de la persistencia de un cierto enfoque occidental racionalista, que asociaría sus límites cognitivos a un modo de pensar que descansa en una epistemología dualista. Escobar (2013) procede, enseguida, a mostrar cómo tal herencia en el trato de los temas opera como obstáculo mayor para el desarrollo de enfoques ontológicos relacionales, por los cuales él apuesta, y se permite subrayar, casi de pasada, ni siquiera en el cuerpo del texto principal sino en una nota al pie, en primer lugar, la existencia de una línea de investigación convergente a la que caracteriza como “perspectiva decolonial” a la que se asociarían nombres como los de Enrique Dussel, Aníbal Quijano y Walter Dignolo, y en segundo lugar (lo que resulta de interés para este trabajo), anota con firmeza que “[...] debe resaltarse que esta perspectiva no es la misma de la teoría poscolonial” (ESCOBAR, 2013, p. 28).

Con un cierto ánimo de clarificación, que no puede estar exento de incurrir en algo de esquematismo hemos de comenzar por esbozar muy brevemente la segunda tendencia intelectual pues, creemos, resultará más útil desde ahí intentar recuperar lo que el debate modernidad/colonialidad en perspectiva de lo decolonial está poniendo en juego.

TEORÍA POSCOLONIAL

En un trabajo emplazado desde una explícita “‘lectura sintomática’ de la ‘problemática’ poscolonial” (MELLINO, 2008, p. 23), lo que en un inicio indica, cuando menos, elusión o superación del “sentido literal” (MELLINO, 2008, p. 31) al que propende el uso del prefijo *post* de la expresión “poscolonial”, se esperaría que se hubiese ofrecido una argumentación que problematizara el vínculo, más que asumiese un enlace inmediato con el bloque que integra

la serie de filosofías o procederes finalistas: de la historia, del Estado-nación, de los grandes relatos, etc. En el caso de Mellino, en el trabajo que estamos comentando, eso queda más como un propósito que como una tarea lograda.

Aunque ya desde el artículo esclarecedor de Stuart Hall (2014, p. 611 - 635) se sabe que en el caso de lo poscolonial recurrir al prefijo *post* no plantea un uso que periodice etapas, que nos indique “después de” o “superación de” sino que corresponde a la captación de situaciones de “doble registro” y que en este caso opera como un “más allá de”; en el texto de Mellino (2008), parece incurrirse, sin embargo, en algo que hasta su autor detecta autocríticamente al inicio de su libro: “una identificación bastante estricta de lo poscolonial con lo posmoderno” (MELLINO, 2008, p. 16). Y no es que ello no fuera así, sino que está hoy más al uso distinguir entre variantes de poscolonialismo como entre variedades de posmodernismos. De hecho, decir “identificación” es eufemístico cuando a lo que se procede, en dicho libro, es a expresar al primero como una variante de lo segundo (lo que liquidaría de tajo la intención poscolonial, pues hace de ella una peculiar incursión, periférica, de un determinado *canon*, el posmoderno, que se irradia desde el centro cultural), pero lo que se ha comprometido involucra una apuesta más costosa aún, de la cual su autor no sale ileso en afirmaciones del siguiente tenor: “poscolonial se revela como un concepto de dudoso valor heurístico” (MELLINO, 2008, p. 31). Y ello por una elemental retroactividad pues su propio libro daría cuenta de un cierto valor, sea heurístico o testimonial, de que el tema y la ocupación de esa figura representacional (lo poscolonial) es un objeto válido o legítimo de teorización.

Una reciente reseña publicada por Timothy Brennan (2014) en la *New Left Review*, nos ofrece también la posibilidad de reconstruir otros rastros de esa segunda perspectiva a la que Escobar alude como “teoría poscolonial”. En dicho texto el autor británico se desvive en elogios para el “magistral *Postcolonial Theory and the Specter of Capital*” (BRENNAN, 2014, p. 75) como para decir que los debates suscitados por esta intervención “le han quedado limitados” (*Ibidem*) y ante los cuales la obra de Vivek Chibber (2013) se agiganta, se eleva “por encima de buena parte de esta crítica como para ser analizado con respeto en revistas especializadas en sociología” (BRENNAN, 2014, p. 79), como dejando entrever que es justo en estos espacios de recepción académica donde reside el dictaminador último de una incursión de esta naturaleza, sin embargo, el libro de Chibber (2013) al plantearse por tema la lógica del capital y su vocación de expansión territorial (ese tan particular universalismo), se ubica en terrenos más amplios que los exclusivamente teóricos, pues pretende incidir en el terreno de las prácticas y de cómo son teorizadas.

Aunque interesa cómo sea la recepción en los cuerpos de validación académica, interesa dicha obra antes bien por el ángulo inexplorado que pretende iluminar, de una pretendida práctica (teórica) que para el autor se ofrece como la de un trayecto que le condujo hacia derroteros limitados o equívocos, de ahí que las reacciones (discordantes o afines) que ha suscitado son tanto o más importantes que el propio trabajo de Chibber (2013), pues dicen mucho del modo en que esos autores (en su momento, partícipes de la ola subalternista) sometidos ahora a la crítica, recuperan y reactualizan sus enfoques, como viables o no, para la lectura del complejo mundo que habitamos y de los problemas que vivimos. El largo comentario de Brennan (2014), muy bien informado, tiene una segunda virtud, la de ofrecer los elementos suficientes para reconstruir el recorrido que irradió desde la escuela de estudios subalternos de las corrientes historiográficas hindúes bajo la égida de Ranahit Guha y sus alumnos (y que bien hacían en combinar el énfasis gramsciano en “lo subalterno” con la reconstrucción histórica “desde abajo” de los historiadores sociales británicos), hasta la irrupción de toda una tradición de enfoques teóricos poscoloniales con tal espacialidad en sus alcances como para instalarse de modo pleno

en el propio interior del sistema universitario estadounidense (primero, en los departamentos de lenguas romances y crítica literaria, luego en los llamados “estudios culturales”, no pudiendo ser otros los espacios académicos de recepción cuando los departamentos de filosofía, o de otras disciplinas sociales, se mantenían vedados si no se comulgaba con las corrientes hegemónicas, deconstruccionistas en unos casos, sistémico-funcionalistas en otros).

Eso que en el comentario de Brennan (2014) se documenta como irradiación desde un determinado protagonista o condición de vida desventajosa, que tales estudios colocan como situación de inobjetable subalternidad, hacia un lugar de emisión de mensajes, condición enunciativa o entidad interpeladora donde la condición poscolonial replica un persistente sello colonial, hubo de proyectarse hacia escenarios muy amplios y con impactos más abarcadores que los de la “historiografía nacionalista” o las historias de la nación, nicho original que les vio nacer. Dicho traslado, y las secuelas que a ello se fueron asociando (y que *cuasi* metafóricamente pudiera ser visto como la transición de un énfasis que va de lo “desde abajo” a lo “desde el borde”), fueron ampliamente captadas al modo de un emplazamiento de amplio impacto sobre el modo de producción del saber académico a través de toda una máquina generadora de discursividades que aunque alojaba una gran pluralidad en sólidas nervaduras intelectuales, quedaba ensombrecida por la llamada “santísima trinidad poscolonial” conformada por Edward Said, Homi K. Bhabba y Gayatri Chakravorti Spivak. En cada uno de estos casos se daba cuenta de una peculiar manera de retrotraer desde los márgenes al núcleo, respectivamente, los quiebres filosóficos asociados al posestructuralismo, el posmodernismo y la deconstrucción, o si se quiere, visto desde otro ángulo, ciertas palabras-clave, o descriptores asociados a nociones como “sujeto”, “intersticios” o “diferencia”, fueron ocupando diversas disciplinas, bloques no disciplinarios y a las humanidades en su conjunto, así como a muchos de las más prestigiosos espacios editoriales.

Lo que algunos han intentado subrayar, en el trabajo de Chibber (2013), como demarcaciones clarificadoras de la “teoría poscolonial” (de sus rumbos equívocos y de sus boquetes argumentativos) y que le otorgarían plena pertinencia y sustrato de originalidad no son sino ciertos gestos que vuelven a reiterar algunas críticas que con mayor legitimidad quizá (por haber pertenecido a autores que inicialmente habían participado de dicho movimiento intelectual y después se separaron de él) habían sido ya defendidas, entre otros, por Aijaz Ahmad (1996) o Sumit Sarkar (2009).

Recurriré a estos últimos para señalar el cambio de rumbo experimentado y el tipo de “extravío” que más género de suspicacias precipitaba y que en el referido libro de Vivek Chibber (2013) se comprime muy sucintamente, al modo de una definitoria reorientación, en una especie de movimiento sin retorno. En el marco del proyecto original de los estudios subalternos se maquinó una transición de un cierto “materialismo cultural” hacia una “agenda más decididamente postestructuralista” (CHIBBER, 2013, p. 7). Los departamentos de análisis literario, y otros rubros de las humanidades, en la academia estadounidense empezaron a practicar una interminable labor deconstructiva, y desde ahí como epicentro fueron replicándose hacia otros espacios (pues si en la forma predomina globalmente el modelo norteamericano de “universidad corporativa”, su lengua científica predilecta es el inglés y su figura representativa la del *homo academicus*), que importaban dicho modo de proceder con los textos, o dicho con más crudeza “esa moda intelectual” sin importar que en ello se jugara un sacrificio de contextos. En rigor, esa reorientación era expresión de cambios que atacaban al núcleo o los fundamentos del “capitalismo tardío” que había sido dominante hasta mediados de los años setenta (MANDEL, 1979) y a un agotamiento del tipo de diques de contención que en el campo de la política enfrentó dicho modo de producción y sistema mundial hegemónico, y no sólo a un cambio de ánimo en

la “lógica cultural” (JAMESON, 2001; HARVEY, 1998) que daba expresión de la recepción generalizada del “estilo filosófico” de los discípulos franceses de Heidegger, así que mientras éste al decretar el agotamiento de la metafísica en las sendas de la filosofía pretendía inaugurar el momento de un auténtico pensar, aquellos se explayaban y procuraron inaugurar en los mares de la política nuevas rutas de experimentación, pretendiendo ser ellos los poseedores únicos de cuadrante, catalejo y embarcación. Así resume Aijaz Ahmad (1996) la lógica geopolítica de la que hablamos y que se distiende como cambio en la geopolítica del pensar:

[...] las dos décadas del gran radicalismo en el pensamiento francés –aproximadamente de 1945 a 1965–, fueron las décadas en las cuales el problema colonial constituyó el punto principal de disputa dentro de la sociedad francesa; ocurrió asimismo con la elevación y la caída del radicalismo norteamericano en la década siguiente –desde alrededor de 1965 a 1975– consecuencia directa de la guerra de Vietnam [...]. Fue en esta coyuntura donde se inició el ascendiente intelectual del estructuralismo y luego de la semiótica, primero con variantes claramente radicales –acordes con el carácter de los tiempos–, y luego con direcciones crecientemente domesticadas [...]. En el curso de la década siguiente [...] muchos de los miembros más estridentes de la generación del 68, de Kristeva a Glucksmann, pasaron luego a la ultraderecha de los «Nuevos Filósofos», y las voces que vinieron a dominar la vida intelectual francesa –Derrida y Foucault, Lyotard y Baudrillard, Deleuze y Guattari – muy cómodamente anunciaron la «muerte del sujeto», el «fin de lo social», etc. (AHMAD, 1996, p. 71 – 72).

Lo que este integrante original de *Subaltern Studies* pretende subrayar es el cumplimiento de una tarea altamente conservadora, encubierta en la inagotable agenda deconstructiva, que ejecutaba una modificación del ánimo contestatario al interior de los campus universitarios estadounidenses que se habían visto obligados a hacerse cargo de “las problemáticas de la raza, de los géneros sexuados y del imperialismo” (AHMAD, 1996, p. 77). La batalla contra el radicalismo de los años sesenta y setenta se ganaba a través de una normalización de la vida académica y en el acto de concordia que significaba el compartir una determinada jerga del discurso bajo la amenaza de quedar fuera o invisibilizado para todo fin práctico de aquellos que intentaran erigirse en disidentes. Si para el sistema universitario corporativo ya el problema es la persistencia de tal radicalismo, para el ojo crítico del intelectual hindú lo es el que de éste se traicione su espíritu:

el peligro fundamental y constante que enfrenta cada radicalismo –sea negro, feminista o tercermundista– es el peligro del aburguesamiento. Son tres las tendencias bajo las cuales los movimientos radicales de este tipo son finalmente asimilados por las principales corrientes de la cultura burguesa: el nacionalismo, el esencialismo y las teorías actualmente en boga sobre la fragmentación y/o muerte del sujeto; las políticas del discreto exclusivismo y localismo, por un lado, y, por el otro, –como lo harían algunos posmodernistas–, el propio *fin* de lo social, la *imposibilidad* de posiciones estables para el sujeto, así como la *muerte* de lo político como tal (AHMAD, 1996, p. 77, , subrayado en el original).

Con la intención de desagregar el campo que desde la crítica literaria tendió a agrupar en una sola categoría monolítica, algo así como la literatura del “tercer mundo” y haciendo de ésta no otro sino el espacio de emisión de un homogéneo “nacionalismo”, y de la lucha “tercermundista”, cuando el modo en que debiese haberse procedido era en una ruta alternativa, heredera de Gramsci, en aquello de que los ejes de identificación en la política y la mediación social en el mundo de los estados ampliados, son campos de disputa, y son decididos en el ejercicio práctico de la correlación de fuerzas, que comienza a inclinarse hacia un determinado flanco, el de aquel bloque histórico emergente que ocupa en mejores condiciones el “campo político” porque ha vencido también en la disputa por el sentido común, de ahí que se resquebrajen los sentidos hegemónicos de los aglutinamientos anteriores, por tanto,

el nacionalismo *per se* no es ni progresivo ni retrógrado, ni tiene un contenido de clase previo, distinto a su incorporación en el discurso de una clase o bloque de poder particular que aparece en determinadas circunstancias históricas. El verdadero problema es ¿Cuál nacionalismo? [...] Así pues el nacionalismo anticolonial en sí mismo puede ser no solo liberador sino también opresor [...] Aún más [...] el tipo de Estado que surgió con la exitosa conclusión de las luchas anticoloniales continúa siendo capaz de ejercer cualquier tipo de represión y brutalidad a fin de reprimir disidencias legítimas y la pluralidad esencial de nuestra sociedad (AHMAD, 1996, p. 96-97).

No es el ejercicio deconstructivo (literario) lo que parece interminable, sino la política misma (en su sentido literal) lo que no deja de experimentar una permanente actualización y cambio para que de ella no predomine su petrificación y osificación sino esa especie de plasticidad en acto que en múltiples maneras de luchar ocupa la arena de disputa y con ello el modo en que se le ha de dar forma a la política porque la sociedad elige darse forma a sí misma.

No es muy diferente lo que ha de sostener por su parte Sumit Sarkar para quien, de partida, tal perspectiva historiográfica novedosa surgió como “un esfuerzo por «rectificar el sesgo elitista» [...] común a las interpretaciones colonialista, «nacionalista burguesa» y marxista tradicional” (SARKAR, 2009, p. 34) que sin embargo pronto ha de vivir el paso de una especie de edad dorada hacia un período menos luminoso: “un proyecto que había comenzado con un enérgico ataque hacia la historiografía de la elite, terminó escogiéndose como un héroe al principal ícono del nacionalismo Indio oficial” (SARKAR, 2009, p. 41). Tal vez convenga apreciar esto con más detenimiento.

En el caso de este autor se ha de dirigir la atención hacia una dimensión que bien podríamos llamar *interna a los Subaltern Studies*. Y es que desde ese ángulo se haría viable una determinada imagen de cómo se exalta determinado énfasis que va en dirección a demarcar taxativamente tal tipo de estudios preferentemente desde otro significante. Si se opera un desplazamiento de lo subalterno a lo poscolonial es porque antes hubo de haberse operado una *polaridad o deslizamiento* desde los estudios subalternos “originales”, hacia lo que fueron los trabajos pertenecientes a la última etapa de dicho grupo y difundidos en su revista, donde se detecta el “cambio de la pareja conceptual elite/subalterno a las nuevas combinaciones de *lo colonial/la comunidad indígena o también a la de Occidente/nacionalismo cultural del tercer mundo*” (SARKAR, 2009, p. 41). La absorción de lo subalterno por lo poscolonial, en un frente fue mirado como el desdibujamiento de la incursión de los de abajo en la historia oficial relatada por los vencedores, y desde otro, como cierta sustitución de los sectores explotados y oprimidos de muy diversas formas, en ambos casos, ello expresaría para los críticos de la poscolonialidad, una pérdida de afinidad con cierta herencia marxista.

Para Sumit Sarkar las características de este traslado al interior del grupo (que, en los hechos, se experimentó como el abandono por parte de algunos de sus fundadores y el acogimiento de nuevos enfoques por la inclusión de otros historiadores como integrantes tardíos del proyecto), significó ir “[...] desde lo «subalterno», primero hacia lo «campesino», y más tarde hasta el tema mismo de la «comunidad»” (SARKAR, 2009, p. 36), este vuelco desata para este autor, “una mezcla de temores tanto académicos como también políticos” (SARKAR, 2009, p. 51), plenamente justificados y que van en convergencia con las derivas abstractas, eminentemente teorizantes y francamente despolitizadoras detectables al interior del “*establishment* poscolonial” (BRENNAN, 2014, p. 93), documentadas también por Aijaz Ahmad, y más tarde por Vivek Chibber.

De los planteos originales se encaminó hacia la pérdida del componente subalterno, con un fuerte cambio de significado de tal categoría y un cierto ensombrecimiento de la fuerte carga referencial hacia la escuela de la historia social marxista británica (Christopher Hill, Eric

Hobsbawm, Edward P. Thompson), así como a una disposición en declive para concentrarse en *lo relacional* como elemento definitorio del conjunto o la totalidad, y un énfasis progresivamente creciente hacia un lado u otro de polaridades simplificadas. Y ello parece que ocurrió en razón de que se impuso una “[...] tendencia a esencializar las categorías de lo «subalterno» y de la «autonomía»” (SARKAR, 2009, p. 37) que en lugar de “explorar la dimensión olvidada y marginada de la autonomía popular o subalterna en los campos de la acción, de la conciencia y de la cultura” como era lo que procuraba nuestro autor (SARKAR, 2009, p. 35), precipitó al proyecto hacia un entendimiento de lo subalterno y de la autonomía “[...] como un «discurso derivado», o como radicado en la «comunidad» indígena, o también como un conjunto de «fragmentos»” (SARKAR, 2009, p. 39).

Si en términos de proyecto político, al trabajo de Vivek Chibber lo anima el señalar que los teóricos poscoloniales no son lo suficientemente enérgicos como para señalar que la cuestión del desarrollo (y con ello, los asuntos de la acumulación de capital) experimenta un bloqueo justo en el marco del Estado poscolonial y ello por la eficacia de las élites y la clase empresarial para resistir el embate de “las clases peligrosas” (al modo incluso de incorporar las demandas subalternas a su programa pero claramente reconvertidas en impulso del dominio hegemónico de la élite) combinando la violencia, la coerción y el consentimiento. Lo cierto es que Chibber (2013) subraya esto para hacer del caso hindú uno atendible desde la teoría del desarrollo desigual y combinado del capitalismo, y con ello arrebatarse el peculiarismo que justificaría una teorización específica, la poscolonial. Pues bien, en el sentido de la ilación histórica y argumental de las construcciones teóricas, a Chibber (2013) le preocupa un proceder que parece abreviar desde cero por parte de los poscoloniales (cuyas consecuencias van más allá que solo un descuido con sus predecesores) y en tal sentido obviar lo que no solo para “ilustrar” o “explicar” sino para “luchar” contra la violencia histórica del colonialismo hubieron de decirnos la conciencia anticolonial de la segunda posguerra, que estableció una auténtica articulación de los temas de la esclavitud y el capitalismo, de la identidad y el “humanismo” y de la independencia y “lo nacional”, y también un diálogo fructífero con otro tipo de tradiciones filosóficas y vanguardias culturales, no sólo con el marxismo, sino con el surrealismo, el existencialismo o la fenomenología.

Pero incluso cuando esos referentes anticoloniales originarios (los de la segunda mitad del siglo XX) no son ignorados, sino que buscan ser incorporados, sufren una gran mudanza de significado. Un ejemplo puede ser el privilegiado, y lo da el modo en que la raigambre fanoniana se transmuta en la intervención de Homi K. Bhabha, propiciando un paso en que la herencia de la liberación nacional queda convertida en procesos “*in between*”, de cruce, procesos de “doble conciencia”, cuyos alegatos colocan el reclamo del sujeto en ámbitos como los de cruce, frontera y zonas de contacto, de modo tal que lo poscolonial obra como inconsciente colonial del capitalismo global o como rasgo ideológico del postnacionalismo.

Ahora bien, la noción de archivo en la teoría poscolonial no es que opere en ánimo de recorte y pretenda fundar ella misma toda la tradición sino que recurre de la historia colonial a ciertos eventos de esa historia global como los que más le perturban, los que tienen que ver con el imperialismo inglés sobre el polo oriental del mundo, cuando desde otras tradiciones, muy legítimamente, el hito histórico puede estar ubicado en otro espacio, por ejemplo, la brutal política colonial y genocida sobre el Congo belga, o en otra escala de tiempo algo más extendida, la violencia genocida ejercida por lo que posteriormente será Europa, en tiempos de la “modernidad temprana”, esto es, a todo lo ancho del “largo siglo XVI”.

Ubicar la noción de archivo hacia sus referentes históricos de muy diverso espesor y alcance permitiría desde otro ámbito también establecer distinciones al interior de los enfoques

englobados como poscoloniales o descolonizadores, puesto que, de acuerdo al quiebre temporal en que se establezca la afinidad electiva entre programa sociocultural moderno e incursión en éste de prácticas coloniales o imperiales, se visualiza la distancia entre el poscolonialismo asociado con los estudios subalternos hindúes y el del enfoque descolonizador latinoamericano y caribeño. Por otro lado, según se tematice el alcance espacial de la dominación y se asuma la práctica del racismo imperial como algo externo o interno al propio imperio, se establece una divergencia entre enfoques poscolonialistas de tipo de-construccionistas y los que se producen al interior del imperio estadounidense por un conjunto de autores cuya episteme es de-colonial (que integran cierto latinoamericanismo, el de los pensadores y “filósofos latinos”) (DUSSEL et. al., 2009).

Muy brevemente, para cerrar este apartado, hemos de apuntar que la recepción de esta producción intelectual experimentó en los debates latinoamericanos una triple forma de absorción, en primer lugar, la que se ubica en más estrecha relación con cierta ruta de los “estudios culturales” en clave posmoderna, en segundo lugar, la que intentaba absorberla en sus núcleos originarios reivindicando su sentido subalterno y, en tercer lugar, las formulaciones que atendieron a los poscoloniales en la mira de criticarlos.

Dentro del primer grupo son representativos los trabajos coordinados por Alfonso de Toro (1997 y 2006) y por Alfonso de Toro y Fernando de Toro (1999). La segunda manera en que estas derivas en la raigambre teórica de lo poscolonial se replicaron en nuestra región fue a través del *Manifiesto Inaugural* suscrito por el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, y aunque ese colectivo está más que disuelto al día de hoy, cierta huella de tal perspectiva parece persistir en algunos autores que habían participado en dicha redacción (preferentemente, John Beverley (2004 y 2010) o hasta José Rabasa (2010) también en el trabajo editado por Ileana Rodríguez (2001), o bien en las tres antologías que para el idioma castellano se han elaborado de dichas tendencias teóricas y que intentan visibilizar los estudios originarios más netamente subalternistas (RIVERA CUSICANQUI; BARRAGÁN, 1997; RODRÍGUEZ FREIRE, 2011; MEZZADRA, 2008). Representativo de una manera de trabajar con la teoría poscolonial, pero a través de una interlocución crítica con sus premisas y supuestos, pero en intención de destacar un sesgo despolitizador en sus propuestas se encuentra en Grüner (2002).

HACIA EL GIRO DE-COLONIAL

En un trabajo en muchos sentidos precursor, “El pecado original de América”, Héctor Álvarez Murena (2006 [1954]), integrante del grupo literario que publicaba la Revista y la colección editorial Sur, primer traductor de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer y Walter Benjamin en América Latina, y ensayista consagrado, sostiene en lo que figura como apéndice de su libro (escrito, incluso antes, en 1948) lo siguiente: “Frente a los intelectuales se levantó siempre la realidad terrible y aniquiladora de lo colonial” (MURENA, 2006, p. 210). Esto fue enteramente así, sin embargo, fueron pocos los que lo explicitaron y lo llegaron a avizorar, y es lo que pretende señalar el nuevo enfoque de trabajo intelectual cuyo punto de partida establece como premisa la necesidad de ligar modernidad con colonialidad. Por tales razones, que han de ser esclarecidas muchas décadas más tarde, hay que otorgarle todo el mérito que corresponde al planteamiento al que arriba Pablo González Casanova, en un trabajo en que se ocupa del pensar/hacer (entre romántico y utópico) de un ingeniero y pensador mexicano del siglo XIX, en dicho trabajo (publicado en el año 1953) el sociólogo mexicano llega a sostener que “Un

pueblo colonial sólo es capaz de hacer utopías generales en el momento que se rebela, y en ese momento empieza a no ser colonial” (GONZÁLEZ CASANOVA, 1953, p. 119). Ese pequeño desplazamiento que aquí comparece al modo del acto de rebelarse es ya caminar por la senda del desprenderse de la situación moderno/colonial, es ya prefigurar la ruta posterior, la del encare de-colonial.

Será, sin embargo, reiteramos, muy posteriormente a estas pioneras formulaciones y radicalizando el fondo del debate sobre la crisis de la modernidad que emerja lo que, al paso de una o dos décadas, puede ser visto como una de las innovaciones intelectuales más importantes, en el globo entero. Ya en aquel tiempo (fines de la década de los ochenta) América Latina figura como el territorio más apto, como la “sede posible de una propuesta de racionalidad alternativa a la razón instrumental” (QUIJANO, 1991, p. 42).

Aníbal Quijano (1991) comienza a acercarse al tema y a su formulación ya desde fines de los ochenta operando un *des-marcaje* con relación a las caracterizaciones que hacían de la crisis de la modernidad un motivo para echar al estercolero de la historia la promesa de emancipación social que, en el modo de presentación del socialismo realmente existente, no sólo se había aproximado y hasta confundido con el campo del poder, sino que había ingresado todo ese proyecto a un proceso de implosión. Ello ponía en claro, para las posiciones posmodernistas (de cuño europeo) o antimodernistas (más de cuño norteamericano) que con ello la racionalidad como promesa de libertad se encontraba en un callejón sin salida, cuya única posibilidad era renunciar al gran relato de la modernidad y de la teoría emancipadora que ella prometía. En dicho proyecto, se enarbolan las promesas liberadoras de la racionalidad y la modernidad. El primero en tanto necesidad cultural y procedimiento cognoscitivo, el segundo como modalidad intersubjetiva propiciada por el despliegue pleno del entramado anterior.

El problema de la modernidad (que comienza con el violento encuentro, invasivo y devastador, de fines del siglo XV) implica al poder y a sus conflictos, en escala mundial. Para Quijano (1991) nuestra región, en tanto sitio del proyecto civilizatorio está necesitada de mirar con nuevos ojos las ambiguas relaciones con el mundo: se pronuncia por hacerlo de modo “no colonial”. Ello comienza por asumirse como parte constitutiva del despliegue de “lo moderno” (que, en su figura primigenia, es promesa de liberación, porque es asociación entre razón y liberación de las amarras tanto del modo de conocimiento como del orden anterior). Y lo es, primero, en la forma de inspiración del relato histórico (utópico) que ocupa a Europa en el siglo XVI, y como integrante, y de avanzada, del discurso ilustrado en el siglo XVII y XVIII. Será sólo hasta fines del siglo XVIII, cuando (en el argumento de Quijano), pudiendo la región avanzar en su deslinde respecto a Europa haciendo ingresar esa modernidad en América Latina, muy al contrario, nuestra comarca del mundo cayó víctima de la relación colonial con dicha entidad geopolítica y cultural, pues se reveló incapaz de construir desde los más legítimos procesos de democratización y genuina nacionalización (las rebeliones andinas de Tupac Amaru y de Tupac Katari), como también de sostener la más radical de las revoluciones anticoloniales y legítimo inicio de los procesos independentistas de inicios del siglo XIX (la revolución negra de Haití en 1804, que promovía una triple liberación, la del cuerpo del esclavo, la de la nación negra y la del propio esquema ilustrado de emancipación), una vez consumadas estas derrotas y en plazos de tiempo que insumen todo el siglo XIX, los sectores sociales más adversos a dichos proyectos ocuparon y ocupan las posiciones de poder.

La razón histórica (asociación entre razón y liberación) es subordinada por la razón instrumental (asociación entre razón y dominación), por ello en la región el cariz que asume la crisis del proyecto de modernidad es el de destruir lo que queda de la asociación entre razón y liberación. Pero, y he ahí uno de los elementos primordiales del argumento de Quijano (1991),

la cuestión no se reduce a una oposición entre razón instrumental y razón histórica; lo que el sociólogo peruano está registrando es que esta última no sólo es doblegada en el complejo cultural euroamericano, por haber sido enarbolada por actores y sujetos sociales paulatinamente debilitados, sino que ella misma no fue inmune a las seducciones del poder. La racionalidad liberadora no estuvo incontaminada, su savia fue nutrida, desde el comienzo, “por las relaciones de poder entre Europa y el resto del mundo” (QUIJANO, 1991, p. 34). La incursión en la práctica social y en el universo de la cultura de “otra racionalidad”, pone en crisis la hegemonía euroamericana en la historia de la modernidad y de la racionalidad. Es eso lo que se puso en juego, o a lo que condujo la crisis de la modernidad, de la cual aún no se ha salido. Con la crisis de la modernidad se ha puesto en crisis el discurso crítico que la modernidad occidental había legado. La teoría crítica de la sociedad, o materialismo histórico es, pues, también interpelado en esta coyuntura. Por el tiempo en que Quijano (1991) escribe sus ensayos sobre la modernidad, el sociólogo venezolano Edgardo Lander está formulando lo que en el título de su libro se anuncia como una “crítica del marxismo realmente existente” (LANDER, 1990), en cuyo capítulo final ya se vislumbra, sin ambages, la estrecha relación entre el eurocentrismo racionalista universalista y la teoría de Marx. Para Lander, lo que no es sino expresión de un proceso político, “la expansión colonial e imperialista mediante la cual se ha extendido sobre el planeta la cultura industrial de occidente”, se caracteriza por dicha tradición de pensamiento como un “proceso material inexorable (progreso)”. El despliegue de la relación social determinada de explotación, dominación y apropiación es caracterizado, por el propio Marx, en ciertos textos, como contenido civilizatorio del capital, y por los marxistas posteriores, entre ellos Lenin, como misión histórica progresista del capitalismo. A esa conclusión está llegando, por su lado, casi por los mismos años, el sociólogo venezolano. A este gesto de distanciamiento con relación a una cierta deriva “determinista” del marxismo tiende regularmente a asociarse una crítica a los enfoques descolonizadores y ello porque en ocasiones se incurre en un abandono total de lo que de crítico tiene el pensamiento de Marx, cuando de lo que debiera tratarse es de encarar una lectura del clásico que lo presente como un aliado en este vuelco epistemológico.

Mientras la teoría crítica de la sociedad enarbola una perspectiva de totalidad, el nuevo enfoque que está en ciernes promueve un desplazamiento de la totalidad hacia la totalización, promueve una complejización de la totalidad histórica haciendo ingresar en su consideración su lado ensombrecido, la perspectiva de la alteridad (exterioridad, en Dussel, diferencia colonial en Mignolo, Colonialidad del poder en Quijano, etc.) Para ello se parte, en el “artículo fundador del proyecto” según lo llega a calificar Mignolo, por afirmar que, “la colonialidad es... aún el modo más general de dominación en el mundo actual”, codificación ésta que a la teoría crítica de la sociedad le pasa desapercibida. En el marco del sistema de los 500 años se da una coetaneidad entre colonialidad (en tanto patrón de poder) y racionalidad-modernidad (en tanto complejo cultural).

Los rastros de esta articulación de la modernidad con la colonialidad y de cómo este vínculo está siendo destacado por las perspectivas anticoloniales de nuestra comarca del mundo en cercanía y lejanía con la tradición de la teoría crítica quedan bien expresados en los siguientes planteamientos. Ya en el trabajo que comentábamos de Héctor A. Murena existe una cierta recuperación de lo que por “dialéctica de la ilustración” entiende la teoría crítica, el ensayista argentino lo expresa del siguiente modo:

Así se cierra el círculo de hierro de la falsa libertad: por escapar a Dios se cae en manos del hombre, que, como se sabe, a pesar de ser la única criatura que ha alzado su voz para quejarse contra el rigor de la divinidad, suele convertirse en el más sanguinario y cruel de los dioses (MURENA, 2006, p. 147).

Pero eludiendo este modo de expresión todavía muy abstracto y haciendo más enérgico, explícito, y claro el grito anticolonial, la forma más acabada de este alegato nos la brinda *le grand poète noir*. En el marco del discurso anticolonial de mediados del siglo XX, elevado a filosofía en la prosa que es poesía y que se prodiga en la pluma de Aimé Césaire, reclama, más que justificadamente, al hombre “avanzado”, “civilizado” y “occidental”, al ilustrado europeo,

al muy distinguido, muy humanista, muy cristiano burgués del siglo XX, que lleva consigo un Hitler y que lo ignora ... y que en el fondo lo que no le perdona a Hitler no es el crimen en sí, el crimen contra el hombre, no es la humillación del hombre en sí, sino el crimen contra el hombre blanco, es la humillación del hombre blanco, y haber aplicado a Europa procedimientos colonialistas que hasta ahora sólo concernían a los árabes de Argelia, a los *coolies* de la India y a los negros de Africa” (CESAIRE, 2006, p. 15, subrayado en el original).

Las ontologías de Occidente ven sus límites no por un olvido del ser, sino por la perniciosa inadvertencia de la situación del colonizado, por el descuido y omisión de aquellos otros genocidios humanos, de los genocidios coloniales del otro, los que han sido ubicados (para esos discursos y desde esas prácticas, moderno-coloniales) en condición ontológica de no-ser, arrojados, en historias que insumen siglos, por debajo de las franjas de lo humano. En aquella teoría que se reclama crítica, la falta de consideración de aquel perverso modo en que “[...] para el colonizado la objetividad siempre va dirigida contra él” (FANON, 1999, p. 60) no se representa una situación de mero descuido. No es una omisión, es un encubrimiento, puesto que históricamente esos conglomerados humanos (de los márgenes, de las periferias) son engullidos en la categoría no de sujetos sino haciendo parte del objeto, de la naturaleza por dominar y arrastrar al cauce civilizado. Por tal motivo, colonización es igual a naturalización, porque esos sujetos que pueblan el Sur colonizado son reducidos a su condición de entes naturales puestos para la dominación, si el derecho formal no los incluye, menos los cubre el derecho de gentes o internacional, son colocados en la historia constructiva de la civilización y hasta el presente en condición de corporalidades vaciadas de derechos, *nuda vida, homo sacer*, justo como son puestos en consideración de musulmanes (JAN RYN; KLODZINSKI, 2013) los que son dejados a morir, ya puestos en virtual condición de in-humanidad, de animalidad incluso, *en estatus ontológico de no-ser* (FANON, 2009), aquellos que yacen al interior de los campos de concentración.

Pero incluso ya este modo de visualizar la situación del colonizado y la de oponer a dicha situación otra manera (alternativa) de lo humano, se vislumbra ya en la práctica anticolonial del fines del siglo XIX, en la zona caribeña y afroantillana de América, sea en la crítica a la antropología racista de un Gobineau, como la que efectúa ese gran pensador haitiano que fue Anténor Firmin (2013) [1885], y que aquí solo apuntamos, o en el caso de aquél poderoso texto del gran patriota cubano.

El breve texto de José Martí, publicado el 30 de enero de 1891 en el diario mexicano *El partido liberal*, bajo el título “Nuestra América”, es su texto más emblemático y el que de él más se lee y más se cita. Desde su primera línea pone el punto de mira en lo que está en juego, el problema de la universalidad y el de la particularidad: “Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea”. El argumento de Martí se enclava en la necesidad de apertura en nuestros horizontes a fin de vencer el provincialismo, lo que exige de entrada el inicial reconocimiento de que, justamente, la defensa de lo propio (“nuestra América ... ha de salvarse con sus indios” [MARTÍ, 2005, p. 32], o dicho con una mayor claridad y en inmejorable explícito dictado: “Hasta que no se haga andar al indio no comenzará a andar bien la América” [MARTÍ, 2005, XVI, citado por Juan Marinello]) corre paralela al reconocimiento de que hay

otros provincialismos que se proyectan global, universalmente (“los gigantes que llevan siete leguas en las botas y le pueden poner la bota encima”) (MARTÍ, 2005, p. 31) y a los cuales habrá que atender para perseverar, para mantener nuestra densidad cultural, nuestra viabilidad como comarca del mundo, como complejo geo-cultural.

El lugar de enunciación desde el cual Martí nos interpela es el de Nuestra América, la semilla de la América nueva, y con lo cual apunta a distinguir otra América, la desdeñosa y no abierta a conocer (la del Norte imperial) a la cual se añade, combina, o articula la que subyace en aquello que queda de aldea en América, esa América sietemesina (y que al ser funcional a tal proyecto, heterónimo a lo nuestro, ajeno, es el Sur imperial). La disputa con el provincialismo, en el caso de Martí, es firme en su defensa de lo universalizable como convivencia democrática de lo diverso (“hombre es más que blanco, más que mulato, más que negro”, MARTÍ, 2005, p. XX), como fermento cultural que se encamine a encontrar o edificar “la identidad universal del hombre”. Este conjunto de expresiones documenta su clara referencia a un *canon* de interpretación de la cultura y la emancipación social cuyo lugar privilegiado es la América Latina, pero reclamando de Ariel que se coloque del lado de Caliban y no más haciéndole segunda a Próspero.

Este desquiciamiento de los límites y apertura hacia nuevos umbrales que derribarán no sólo muros sino fronteras (también epistemológicas) y que, metafóricamente, puede ser descrito, como lo hemos tratado de hacer en otro trabajo, consagrado al tópico de la apertura atlántica, a la manera del viaje del argonauta que saliendo al Atlántico tropezó con El Caribe y no ha sido capaz sino de vislumbrar la teoría y la praxis de un “pensamiento archipiélar” (GLISSANT, 2006, p. 33) correspondiente a esa apertura geográfica y mental de una comarca del mundo que no por casualidad, vio concurrir en 1511 a la orden de dominicos (entre ellos Bartolomé de Las Casas) que presenciaron el sermón de Antón de Montesinos, pero más importante aún, desde esas tierras se llegó a edificar la primera república de esclavos en Haití en 1804 y la revolución cubana de 1959, agredida aquella hasta el punto de su disolución y resistente esta última a embates que se ensayaron y ensayan en variadas formas imperiales (preludios, ambos, lo son de un proceso que más temprano que tarde se extiende por América). Esta larga travesía, repetimos, es la que se ha puesto a la orden del día en los actuales procesos constituyentes o de refundación de los Estados que desde tierras andinas irradian al conjunto del continente americano (SANTOS, 2010). Si lo utópico apunta a la reconstitución del sentido histórico de las sociedades (QUIJANO, 1988), en las realidades históricas que han sido y permanecen siendo signadas por la colonialidad (como ha sido el caso de la América Latina toda), el proyecto de liberación social y nacional se cruza, se entrelaza con el proyecto histórico de reconstitución de su identidad (no sólo amputado o ensombrecido sino artificialmente yuxtapuesto por lo colonial, o su sucedáneo, el euro-criollismo bicentenario) (CORONIL, 2002), y parece encontrar, precisamente, en esta comarca del mundo el lugar privilegiado para construir su despliegue en tanto conformación de identidad de raíz-diversa (GLISSANT, 2006) pues en su denso y dilatado tiempo largo vio cruzar por su geografía esa triple raíz (la de la América de los pueblos testigos: Mesoamérica, la de los migrantes europeos: EuroAmérica, y la de la criollización a través de la esclavitud: Neoamérica) (GLISSANT, 2002, p. 15), esa condición rizomática de la que aún es tiempo y es dable esperar la construcción de ese presente-futuro.

Un último comentario se impone a manera de cierre: si al poscolonialismo lo anima, según lo hemos reseñado en el apartado anterior un énfasis que desde el ámbito crítico literario del relato hegemónico o tradicional (desde las élites) se desplaza hacia una tentativa deconstruccionista que recupere el sentido subalterno de toda esa narrativa, en el caso de este enfoque, el correspondiente al giro decolonial, pareciera ser recuperada la gesta anti colonial no

sólo para hilvanar un novedoso pensar filosófico o un punto de quiebre epistemológico, sino la intención de recuperar en el ámbito histórico-estructural todo lo que no está dicho por aquellos a los que Aimé Césaire se refería como “la voz de los sin voz”.

Es posible mirar un cierto giro, en el encare decolonial, si bien es cierto que pueda detectarse un punto de partida en común de ambas genealogías, sus insistencias parecen ser diferenciales con relación al aspecto que se coloca como el decisivo: lo identitario, en mira a recuperarlo incluso como entramado nacional, o lo transfigurador del relato colonial y el modo en que se plasma el registro (corporal) de lo negro, como proceder explícito de un orden clasificador de las gentes. En ese aspecto en que prevalece lo distintivo a ambos ejercicios intelectivos se puede llegar a un escenario (por decirlo de algún modo) en que sea factible inaugurar una etapa de nuevo y genuino humanismo, el que supera la zona del no-ser, el abismo, y da lugar a otro proceso humano, no sólo de entendimiento, reconocimiento e inclusión sino de cambio en las estructuras de relaciones sociales que materialmente dan soporte a esos códigos de sometimiento ontológico del otro.

BIBLIOGRAFÍA

- AHMAD, Aijaz. Literatura del tercer mundo e ideología nacionalista. In: GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz (Comp.). **Cultura y tercer mundo 1**. Cambios en el saber académico. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.
- BALL, Terence; BELLAMY, Richard. **Historia del pensamiento político del siglo XX**. Madrid: Akal, 2013.
- BEVERLEY, John. **Subalternidad y representación**. Frankfurt am Main: Vervuert – Iberoamericana, 2004.
- BEVERLEY, John. **La irrupción de lo subalterno**. La paz: Plural, 2010.
- BRENNAN, Timothy. Apuestas subalternas. **New Left Review**, Madrid – Quito, n. 89, noviembre – diciembre, 2014. Disponible em: <https://newleftreview.es/issues/89/articles/timothy-brennan-apuestas-subalternas.pdf>. Acceso em: 04 jun. 2020.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal, 2006.
- CORONIL, Fernando. **El Estado mágico**. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela. Caracas: Nueva Sociedad, 2002.
- CHIBBER, Vivek. **Postcolonial Theory and the Specter of Capital**. London: Verso, 2013.
- DE TORO, Alfonso. **Postmodernidad y postcolonialidad**. Breves reflexiones sobre Latinoamérica. Frankfurt am Main: Vervuert – Iberoamericana, 1997.
- DE TORO, Alfonso. **Cartografías y estrategias de la ‘postmodernidad’ y la ‘postcolonialidad’ en Latinoamérica**. Frankfurt am Main: Vervuert – Iberoamericana, 2006.
- DE TORO, Alfonso; DE TORO, Fernando de Toro. **El debate de la postcolonialidad en Latinoamérica**. Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano. Frankfurt am Main: Vervuert – Iberoamericana, 1999.
- DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen Bohórquez. **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y «latino» (1300 – 2000)**. México D. F.: Siglo XXI editores, 2009.
- ESCOBAR, Arturo. En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 18, p. 15-42, enero-junio, 2013. Disponible em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-18/01escobar.pdf>. Acceso em: 04 jun. 2020.

- FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Navarra: Txalaparta, 1999.
- FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 372, p. 2009.
- FIRMIN, Anténor. **Igualdad de las razas humanas**. Antropología positiva. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2013.
- GLISSANT, Édouard. **Introducción a una poética de lo diverso**. Barcelona: El Cobre, 2002.
- GLISSANT, Édouard. **Tratado del todo-mundo**. Barcelona: El Cobre, 2006.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Un utopista mexicano**. México: SEP, Lecturas mexicanas, 1986. (Segunda serie).
- GRÜNER, Eduardo. **El fin de las pequeñas historias**. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. Manifiesto Inaugural. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coord.). **Teorías sin disciplina**. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa – University of San Francisco, 1998.
- HALL, Stuart. ¿Cuándo fue lo poscolonial? Pensando en el límite. In: HALL, Stuart. Sin garantías. **Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán: Universidad del Cauca – Enviñon, 2014.
- HARVEY, David. **La condición de la posmodernidad**. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- JAMESON, Fredric. **Teoría de la posmodernidad**. Madrid: Trotta, 2001.
- JAN RYN, Zdzislaw; KLODZINSKI, Stanislaw. **En la frontera entre la vida y la muerte**: un estudio sobre el fenómeno del “musulmán” en el campo de concentración. México: Paradiso, 2013.
- LANDER, Edgardo. **Contribución a la crítica del marxismo realmente existente**. Verdad, ciencia y tecnología. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1990.
- MANDEL, Ernest. **El capitalismo tardío**. México: Era, 1979.
- MARTÍ, José. **Nuestra América**. Caracas: Ayacucho, 2005.
- MELLINO, Miguel. **La crítica poscolonial**: descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MELLÓN, José Antón. **Ideologías y movimientos políticos contemporáneos**. Madrid: Tecnos, 2006.
- MEZZADRA, Sandro. **Estudios postcoloniales**. Ensayos fundamentales. Barcelona: Traficantes de sueños, 2008.
- MURENA, Héctor A. **El pecado original de América**. México: FCE, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Modernidad, identidad y utopía en América Latina. In: LANDER, Edgardo. **Modernidad & Universalismo**. Caracas, Nueva Sociedad, 1991. p. 27 – 42).
- RABASA, José. Without History. **Subaltern Studies, the Zapatista Insurgency, and the Specter of History**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2010.
- RODRÍGUEZ, Ileana. **Convergencia de tiempos**. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos: estados, cultura, subalternidad. Netherlands: Rodopi, 2001.
- RODRÍGUEZ FREIRE, Raúl. **La (re)vueltas de los estudios subalternos**. Una cartografía a (des)tiempo. Santiago: Universidad católica del Norte – Qillqa – Ocho Libros Editores, 2011.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia; BARRAGÁN, Rossana. **Debates Post Coloniales**. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad. La Paz: Aruwiyiri – sephis – toha, 1997.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivanna. **Latinoamericana**: Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe. Madrid: Akal, 2009.

SAID, Edward W. Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología. In: GONZALEZ STEPHAN, Beatriz (comp.). **Cultura y tercer mundo 1**. Cambios en el saber académico. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Refundación del Estado en América Latina. **Perspectivas desde una epistemología del Sur**. México: Siglo XXI, 2010.

SARKAR, Sumit. El declive del componente de lo «subalterno» dentro del proyecto de los Subaltern Studies. **Contrahistorias**, Ciudad de México, v. 6, n. 12, p. 31-56, marzo – agosto, 2009. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/contrahistorias-la-otra-mirada-de-clio/articulo/el-declive-del-componente-de-lo-subalterno-dentro-del-proyecto-de-los-subaltern-studies>. Acceso: 04 jun. 2020.

SOBRE EL AUTOR

José Guadalupe Gandarilla Salgado: Investigador Titular C, Definitivo, del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Ha sido profesor en las facultades de Economía, Ciencias Políticas y Sociales, y Filosofía y Letras, de la UNAM, y profesor invitado en otras universidades del extranjero. Su obra *Asedios a la totalidad. Poder y política en la modernidad, desde un encare decolonial* (Barcelona, Anthropos – CEIICH – UNAM, 2012), obtuvo Mención Honorífica en la 8va edición del Premio Libertador al Pensamiento Crítico 2012, y obtuvo el Premio Frantz Fanon 2015 al trabajo destacado en pensamiento caribeño (The Frantz Fanon Award for Outstanding Book in Caribbean Thought) de la Asociación Filosófica del Caribe. Sus más recientes libros son *Modernidad, crisis y crítica* (México, CEIICH – UNAM, 2015), *Colonialismo neoliberal. Modernidad, devastación y automatismo de mercado* (Buenos Aires, Herramienta, 2018) y como coordinador *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (México, Akal, 2016) y *Del monólogo europeo al diálogo inter-filosófico. Ensayos sobre Enrique Dussel y la filosofía de la liberación* (México, CEIICH – UNAM, 2018). Fundó y dirigió *De Raíz Diversa*. Revista especializada en Estudios Latinoamericanos. http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_investigadores.php?rfc=GASG671212

CÓMO HACER REFERENCIA A ESTE ARTÍCULO

GANDARILLA SALGADO, José Guadalupe. Teoría poscolonial y encare decolonial: hurgando en sus genealogías. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 104-119, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6493>. E-ISSN: 2675-3294 .

Presentado el: 04/06/2020

Aprobado el: 28/06/2020

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E HERMENÊUTICA ANALÓGICA

INTERCULTURAL EDUCATION AND ANALOGUE HERMENEUTICS

MAURICIO HARDIE BEUCHOT PUENTE
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO - UNAM
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
MBEUCHOT50@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-2517-7286

RESUMEN: En este trabajo reflexionaré sobre la aplicación de la hermenéutica en la educación multicultural. Eso apoyará la pedagogía intercultural. Es un estudio de la natura filosófica que disertará sobre los fundamentos de la educación intercultural y hermenéutica analógica. Aborda la definición de la educación como formación de virtudes y su relación que con puede tener la hermenéutica analógica. Una hermenéutica analógica nos lleva a educar el juicio, a formar el criterio en los alumnos. Después acceder a la manera en que es posible plantear esta pedagogía al fenómeno de la multicultural, como educación intercultural, en la que se forman virtudes para la convivencia y el diálogo entre culturas. La hermenéutica analógica trae consigo un modelo o paradigma específico de educación. Por consiguiente, muestra hermenéutica puede aplicarse a la educación intercultural, para concluir que en todo eso ella puede ser de utilidad y beneficio. De este modo se enseñará a los que se educan en la interculturalidad a tratar de comprender al otro, a la vez que a juzgarlo.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural. Hermenéutica analógica. Filosofía.

RESUMO: Neste trabalho vou refletir sobre a aplicação da hermenêutica na educação multicultural. Isto apoiará a pedagogia intercultural. É um estudo de caráter filosófico que discorre sobre os fundamentos da educação intercultural e da hermenêutica analógica. Trata-se da definição de educação como a formação das virtudes e sua relação que a hermenêutica analógica pode ser desenvolvida. A hermenêutica analógica nos leva a educar o juízo, a formar caráter nos alunos. Assim, podemos ter acesso à forma como é possível abordar o fenômeno do multiculturalismo como educação intercultural, em que as virtudes são formadas para a convivência e para o diálogo entre culturas. A hermenêutica analógica traz consigo um modelo ou paradigma específico de educação. Logo, mostra que a hermenêutica pode ser aplicada à educação intercultural, para concluir que em tudo isso pode ser útil e benéfico. Desta forma, aqueles que são educados na interculturalidade serão ensinados a tentar compreender o outro, em vez de julgá-los.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural. Hermenêutica analógica. Filosofia.

ABSTRACT: In this paper I will reflect on the application of hermeneutics in multicultural education. This will support intercultural pedagogy. It is a philosophical study that discusses the fundamentals of intercultural education and analog hermeneutics. It is about the definition of education as the formation of virtues and its relationship that analog hermeneutics can be developed. Analog hermeneutics leads us to educate judgment, to form character in students. Thus, we can have access to the way in which it is possible to approach the phenomenon of multiculturalism as intercultural education, in which the virtues are formed for coexistence and dialogue between cultures. Analog hermeneutics brings with it a specific model or paradigm of education. Therefore, it shows that hermeneutics can be applied to intercultural education, in order to conclude that in all of this it can be useful and beneficial. In this way, those who are educated in interculturality will be taught to try to understand the other rather than judge them.

KEYWORDS: Intercultural Education. Analogue Hermeneutics. Philosophy.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo reflexionaré sobre la aplicación de la hermenéutica en la educación multicultural. Sobre todo, asumo una hermenéutica analógica, que evite los excesos de rigor de la unívoca y el extremo relativismo de la equívoca. Si la hermenéutica es la herramienta conceptual de la interpretación de los textos, se encuentra tensionada en la actualidad entre esas dos tendencias: la unívoca y la equívoca. Por eso es conveniente añadir como otra opción

una que tenga la seriedad de la unívoca y la apertura que pretende la equívoca, pero sin las exageraciones de una y otra.

Eso apoyará la pedagogía intercultural. Por lo cual comenzaré con la definición de la educación tal como la entiendo, a saber, como formación de virtudes; luego pasaré a la relación que con ésta puede tener la hermenéutica analógica. Después accederé a la manera en que es posible plantear esta pedagogía al fenómeno de la multiculturalidad, como educación intercultural, en la que se forman virtudes para la convivencia y el diálogo entre culturas, lo cual es ya el modelo en esta línea. De ahí pasaré al modo en que la nuestra hermenéutica puede aplicarse a la educación intercultural, para concluir que en todo eso ella puede ser de utilidad y beneficio.

EL CONCEPTO DE VIRTUD VUELVE A LA EDUCACIÓN

En la Grecia clásica se concebía la educación como formación de virtudes. Éstas eran hábitos que servían al hombre para moverse tanto en la vida práctica como en la teórica. Por eso había virtudes éticas, como la templanza, la fortaleza y la justicia, y virtudes teóricas, como el arte, la prudencia, la inteligencia, la ciencia y la sabiduría. La más central era la prudencia, que era una virtud teórica, pero concernida con la vida práctica, y ella era como el modelo de todas las demás. (BEUCHOT, 1998).

El arte o *techne* daba reglas de procedimiento, para hacer bien lo que se hace o fabrica. La prudencia o *phrónesis* dirigía el actuar moral, y se distinguía del arte en que no tenía reglas, daba una especie de sensibilidad para actuar adecuadamente. Y se distinguía de la inteligencia en que versaba sobre lo particular y mudable, mientras que la inteligencia versaba sobre lo universal y estable: los principios. La ciencia no hacía otra cosa más que aplicar esos principios para obtener deducciones en un campo específico, en un área científica, como la medicina o la matemática. Y la sabiduría era el conocimiento por los principios más altos y por las inferencias más rigurosas, de modo que conjuntaba en sí misma el intelecto y la ciencia; de la primera tenía el captar principios, los más elevados, y de la segunda tenía el hacer deducciones, las más exactas.

Por lo demás, en la Grecia clásica se colocaba la educación superior en torno a dos disciplinas: la retórica y la filosofía (MARROU, 1998). Había pugnas entre ellas, o más bien, entre *rhetores* y filósofos, pero lograron algunos acuerdos, sobre todo el que se debe a Aristóteles, según Cicerón, a saber, que la retórica se nutre de la filosofía, la retórica es como el vehículo y la filosofía como el contenido. O, parodiando la célebre frase de Kant, la filosofía sin retórica es ciega, pero la retórica sin filosofía es vacía.

Así, pues, según Aristóteles, la retórica debe estar de acuerdo con la filosofía, como instrumento que es de esta última. Es el vehículo que le da repercusión, capacidad suasoria. Pero hay algo en lo que ambas coinciden, y eso nos hace ver que allí se encuentra el objeto principal de la educación, a saber, la formación del juicio. En otras palabras, se trata de la formación del criterio, pues enjuiciar es, en griego, *krínein*, de donde viene *criterio*, y esto es lo que posibilita una actitud crítica, culmen e ideal de toda educación.

En cuanto a la filosofía, ella tenía por sobre todo el cometido de brindar *phrónesis* y *sofía*, esto es, prudencia y sabiduría. Y en ambos casos se trataba de la formación del juicio. En la razón práctica, el juicio prudencial o *phronético*; en la razón teórica, el juicio sapiencial. E incluso había ocasiones en que se manejaba una analogía entre ambos juicios: el juicio prudencial era a la razón práctica lo que el sapiencial a la teórica.

Así pues, la finalidad prioritaria era formar en la *phrónesis*. La prudencia, como lo hace ver Aristóteles, es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, al modo como la sabiduría lo es de lo abstracto, universal y atemporal.¹ Por eso la prudencia corresponde a la ética y la sabiduría a la metafísica.

Pues bien, la *phrónesis* enseña cómo comportarse en el caso concreto, en el momento preciso. Tiene incluso que ver con el tiempo, pues depende del *Kairós*, del momento oportuno, de la oportunidad u ocasión, sin la cual todo se cae. Es el saber de los medios. Del medio proporcional en el que consiste la virtud, por eso la prudencia era la puerta y llave de las virtudes; sin ella no se podía concebir a alguien como virtuoso. Pero también era el saber de los medios con respecto a fines, para conseguir objetivos. Eran los medios que nos proporcionaban los fines, o que hacían que la acción fuera proporcional o conducente a dichos objetivos. Por eso tenía el esquema del silogismo práctico.

Tan importante era la *phrónesis* o prudencia, que marcaba la adultez del individuo. De acuerdo con la prudencia que se conseguía, era la madurez o el crecimiento que se había alcanzado.

Ahora bien, la prudencia no se podía enseñar con reglas ni con recetas, como la técnica. Si acaso con algunos principios. El propio Aristóteles, en el cap. 5 del libro VI de la *Ética a Nicómaco*, se dedica a dar ejemplos de lo que hacen los *phrónimoi*, los prudentes. Como indicando que sólo se puede aprender con algunos principios generales, y, sobre todo, con ejemplos, paradigmas o modelos, y con mucho ejercicio. Y acaba definiéndola así: “No queda, pues, sino que la prudencia sea un hábito práctico verdadero, acompañado de razón, sobre las cosas buenas y malas para el hombre”.² Por eso requiere de la deliberación, del sopesar los pros y los contras de la acción.

Sobre la idea de virtud, que ahora vuelve mucho a la literatura de filosofía de la educación, David Carr (1991, P. 8-9) insiste en que a muchos pedagogos les causa problema el que no hay recetas ni reglas para enseñarlas. Y los griegos siempre vieron las virtudes como algo que sólo se puede aprender atendiendo a ejemplos y haciendo mucho ejercicio, esto es, con modelos y con práctica.

Pero ahora ha llegado a darse esto hasta en la filosofía de la ciencia. Ya no se considera la ciencia como un conjunto de enunciados, sino como un conjunto de prácticas. Es el legado de Wittgenstein (1988), que recogen Thomas Kuhn y sus seguidores. Wittgenstein elabora el concepto de paradigma. Todo se aprende siguiendo un paradigma y buscando con él parecidos de familia. Así, un paradigma científico es un autor muy seguido en determinado tiempo (a través de su manual, como los *Principia* de Newton), y se trata de parecerse a él, de conseguir con él parecidos de familia. (KUHN, 1986).

Por eso un seguidor de Wittgenstein, Gilbert Ryle (1982), escribió un artículo genial con la idea de que la virtud no se enseña, pero se aprende, en el sentido de que no se pueden dar reglas ni recetas para adquirirla, pero sí se puede aprender por medio de paradigmas y ejercicio, es decir, con modelos y práctica.

Esto se da tanto en el plano de la razón teórica como en el de la práctica. Ya vimos que en la práctica sucede esto; pero también en la teórica, ya que actualmente se habla de virtudes epistémicas, como lo hace Ernest Sosa, de las universidades de Brown y de Rutgers (SOSA, 1992). Con él he discutido la potencialidad de estas virtudes epistémicas, según las cuales, primordialmente hay que enseñar al alumno actitudes como la parsimonia en la experimentación,

¹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, lib. VI, cap. 4, 1140a1.

² *Ibid.*, VI, 5, 1140b6-8.

la agudeza en la intuición o intelección y el rigor en la demostración, al paso que se le enseñan los contenidos científicos.

Volviendo a la razón práctica, si ella tenía la prudencia como instrumento principal, era el juicio prudencial el que se tenía que formar. Era como enseñar a hacer el silogismo práctico, en el que una premisa expresa la finalidad que se intenta, otra el medio que sirve para alcanzarla, y la conclusión es la curva de acción que se tiene que seguir para ello. Es decir, el término medio silogístico es aquí el medio para el fin, y el medio silogístico es el núcleo o pivote del argumento en cuestión.

¿PUEDE VERSE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN DE VIRTUDES?

Ha vuelto el antiguo paradigma de la educación como formación de virtudes. Aquí era donde la retórica coincidía con la filosofía, ya que la filosofía tenía como cometido enseñar tanto virtudes epistémicas como virtudes éticas. Pero sobre todo las éticas, pues sin ellas se desquiciaba el saber y también la praxis, principalmente la política.

En efecto, la *phronesis* tenía como partes la deliberación (*bouleusis*) y la decisión o consejo (*prohairesis*), que era el juicio prudencial. De hecho, Aristóteles dice: “Y, así, podría decirse en general que el prudente es el que sabe deliberar”.³ Pues la deliberación consistía en sopesar los pros y los contras de los medios para la acción, hasta determinar el o los que fueran más conducentes al fin. Esto se hacía en la ética, en el derecho y en lo militar, por ejemplo. El buen estratega era un militar prudente, el buen jurista era jurisprudente, y el buen filósofo tenía prudencia ética, al modo como había una prudencia del gobernante y otra del gobernado, etc.

Y la deliberación, así como era una parte de la prudencia, también era una rama de la retórica. Precisamente aquella que enseñaba a encontrar buenos argumentos para señalar los pros y los contras de algo, y poder elegir lo mejor. Sobre todo, en lo tocante a la sociedad.

Siempre se llegaba a un juicio. Este juicio prudencial era difícil, porque se construía sin reglas, casi sin conceptos, más bien con el tacto y la fineza. Hannah Arendt (1968) dice que tal juicio prudencial aristotélico coincide con el juicio reflexionante de Kant, precisamente el de la *Crítica del juicio*, sólo que el gran filósofo alemán lo refiere a la estética, en la que el juicio de gusto no tiene concepto claro, pero tiene que coincidir con lo que es la belleza, la cual gusta a la generalidad o a la mayoría. Pero Hannah Arendt (1968) agrega que es aplicable a la política, pues en ella no siempre tenemos claro lo que se ha de hacer para conseguir el bien común. Es algo que vemos en el juicio reflexivo de ese otro gran filósofo político que fue John Rawls.

La educación del ciudadano residía en el aprendizaje de la deliberación. Era ciudadano el capaz de deliberar, para elegir a alguien para los puestos, o para ser elegido con vistas a ejercer un puesto él mismo. Por eso vemos que la retórica griega nace en Sicilia, hacia el 485 a.C., después de la tiranía de Hierón y Gelón – monarcas de Gela y Siracusa, colonias fundadas por los antiguos griegos – esto es, cuando hay democracia y se puede dialogar con argumentos. Porque sólo en la democracia tiene sentido hacerlo (BARTHES, 1982, p. 12). En la tiranía no hay diálogo ni discusión; tampoco argumentos, o sólo uno: “Porque yo mando”, esto es, la imposición por la fuerza. Se trataba, pues, de evitar eso, y de dar una educación para el diálogo.

Era tan trascendente esto, que por eso Sócrates, Platón y Aristóteles se opusieron a los sofistas, que eran quienes enseñaban la retórica como un medio de seducción, casi de engaño. La retórica se debía transmitir, pues, no para dar un instrumento de pesca, de seducción, para

³ Aristóteles, *Et. Nic.*, VI, 5, 1140a31-32.

que los demás mordieran el anzuelo, sino para buscar la verdad. Ésa era la diferencia entre la retórica sofística y la socrática.

Con ello se nos manifiesta que la *phrónesis* tenía que cultivar en el ser humano la fineza o sutileza, el *esprit de finesse* al que se refería Pascal, distinto del *esprit de géometrie*. En Giambattista Vico era su oposición a la crítica cartesiana y su defensa de la tópica clásica, es decir, la retórica (BEUCHOT, 2009a). Y con ello podemos entender por qué Hans-Georg Gadamer, el gran hermeneuta moderno, haya pensado que la virtud de la hermenéutica es la sutileza, la *subtilitas*.

Pero también se comprende que el propio Gadamer (1994) haya sostenido que la *phrónesis* o prudencia es el modelo o esquema de la hermenéutica misma. Uno se preguntaría qué tiene que ver la *phrónesis*, que es una virtud ética, con la hermenéutica, que es la disciplina de la interpretación de textos. Pero sí tienen que ver, hay parecidos y correspondencias entre ellas, porque la *phrónesis* es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, y eso no es sino tener sentido del contexto, de la situación y de la oportunidad, del caso.

Esto se ve en el jurista, que aplica la ley, la cual es general, al caso, que es particular, y tiene que ajustar la ley al caso, sin cometer injusticia. Por eso requiere de la prudencia, de la jurisprudencia, para tener tino al aplicar la ley, sobre todo cuando hay lagunas en ella. Y hasta se hablaba de otra virtud, la epiqueya o equidad, que es la habilidad de aplicar la ley al caso sin lastimar a nadie, sino procurando el bien de todos.

Tanto en el caso del derecho, en el que se da la prudencia legislativa, como en el caso del gobierno, que tiene la prudencia del gobernante y la del gobernado, y en el caso de la ética, que es la prudencia personal, en cuanto nos ayuda a movernos en comunidad, se trata siempre de la prudencia como lo que hace que se pueda decir de alguien que está formado, que tiene madurez, que ha logrado ser un ciudadano.

PAPEL DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA PEDAGOGÍA

Si la *phrónesis*, que hemos tratado de describir, es el modelo de la hermenéutica, ésta requiere de la analogía. En efecto, la *phrónesis* es proporción, tanto la proporción que es el término medio de las acciones como el saber proporcionar los medios a los fines. Y la proporción se dice en griego analogía, por lo cual la *analogía* es elemento primordial en la *phrónesis* y, por lo mismo, en la hermenéutica. Se tiene que buscar una hermenéutica analógica como la más adecuada para la educación. (BEUCHOT, 2007).

La analogía, que los latinos tradujeron como *proportio*, no es la mera semejanza, que es muy trivial, sino el sentido de la proporción, el saber proporcionar las acciones a las situaciones y los medios a los fines. Es lo que se busca con la deliberación, que tocaba a la retórica, pues para ello no se da una lógica formal estricta, sino una teoría de la argumentación tópica, como supo verlo ese gran hermeneuta, educador y filósofo que fue Vico, no en balde profesor de retórica en la Universidad de Nápoles. El objetivo de la educación es formar el juicio, el criterio, esto es, enseñar a deliberar. Y esto es un ejercicio proporcional, analógico.

La analogía se coloca entre dos extremos, que a menudo son viciosos, y que hay que evitar si queremos alcanzar la virtud. Uno es el de la univocidad, de la exactitud absoluta, que solamente puede pensarse como ideal regulativo, muchas veces inalcanzable, solamente orientador. El otro es el de la equivocidad, que llega a un relativismo tan excesivo, que nos derrumba y nos hunde en el escepticismo.

En cambio, la analogía intenta sacar lo mejor de ambos extremos. De la univocidad, trata de rescatar el afán de rigor, pero quitando la tendencia a la rigidez excesiva. Y de la equivocidad, trata de rescatar la apertura, pero eludiendo el desplome en el relativismo extremo. Es una postura intermedia y moderada, incluso mediadora, en una dialéctica frágil pero suficiente.

Una hermenéutica analógica se inclina más a la equivocidad que a la univocidad. Por eso le es fácil privilegiar las diferencias, pero lo hace sin caer en la diferencia absoluta de algunos posmodernos (BEUCHOT, 2019). No renuncia a la exactitud, sino que la mira de manera sólo tendencial, sabiendo que nunca se alcanza plenamente en el ámbito de las ciencias humanas o sociales.

Y con esto es la que mejor sirve a la filosofía de la educación, ya que nos hace pensar en una pedagogía que no se extralimita en la enseñanza científicista y tecnócrata de los contenidos sin orden sintético, sino que da cabida a la enseñanza de lo humano, sobre todo de la ética, a través del cultivo de la *phrónesis*, del juicio prudencial.

Continuamente encontramos, pues, que la educación tiene como fin sacar (*educere*) del alumno la capacidad de juicio, tanto teórico como práctico. Se tiene que centrar en la formación del juicio, en la construcción del criterio. Como ya hemos visto, juicio es en griego *krísis*, de donde viene *criterio*, y es el que permite ejercer la crítica. Porque es la única forma en que podemos promover una educación crítica, sobre todo en la educación superior, y pienso singularmente en la filosófica, por mi experiencia, ya larga, como profesor de filosofía.

Una hermenéutica analógica nos lleva a educar el juicio, a formar el criterio en los alumnos. Ya de suyo la hermenéutica tiene que ver con el juicio. El *Peri hermeneias*, de Aristóteles, se traducía como “Tratado del juicio” o “del enunciado”, y abarcaba el circuito comunicativo completo, de emisión y recepción, y en ambos nos comunicamos con juicios. La pregunta es un prospecto de juicio, y la respuesta a ella es el juicio que se anda buscando. Y también se traducía como “De la interpretación”, porque el juicio interpretativo es propio de la hermenéutica.

Y el juicio es otra proporción, otra analogía, ya que se trata de proporcionar o concordar el predicado con el sujeto, hacer bien la atribución, de modo que el juicio sea verdadero. En eso consiste la formación del juicio, el normar el criterio, para que se obtengan juicios apropiados, tanto respecto de la razón teórica como de la razón práctica. Sólo así se podrá cultivar una apropiada actitud crítica en el estudiante, pues toda crítica se ejerce de acuerdo con algún criterio.

Por eso vemos renacer la educación como formación de virtudes. Ya no se trata de llenar a los alumnos con un montón de contenidos, como si fueran sacos o vasijas. Las virtudes dan a esos contenidos la coherencia y sistematicidad que los hace útiles y adecuados. La virtud es, en efecto, hábito, y es conocimiento hecho cualidad de quien lo posee y lo ejerce. Mas, para ello, se tiene que practicar y ejercitar. La virtud es la que hace que el conocimiento se haga connatural al hombre que lo tiene, y de esta manera lo puede ejercitar con la naturalidad que es propia de lo que está bien asimilado y, además, es significativo. Sólo así podremos dar una educación significativa para el hombre. Sólo entonces tendrá sentido.

Con todo, las virtudes no se enseñan con recetas, ni tienen reglas fijas. Poseen principios. Se adquieren siguiendo modelos, imitando paradigmas, y ejercitando el saber más allá del mero aprendizaje de conocimientos inertes, con la praxis. Se hace vida del ser humano, lo dinamiza para que pueda ejercer. Pero se adquiere con la imitación y el ejercicio práctico. Esto desespera a muchos educadores o pedagogos, que están acostumbrados a cierto conductismo simplista y a los recetarios mecanicistas. Aquí se trata de buscar la integración del conocimiento en el hombre, de manera dinámica y viva, como un organismo, aunque sin llegar al organicismo de los

románticos (SPRANGER, 1948). Por eso se requiere de una hermenéutica analógica, para que evite el univocismo de los que todavía pretenden enseñar de manera mecánica, pero sin sentido, de forma no significativa; pero también para evitar el equivocismo de los que ahora pretenden enseñar de modo puramente intuitivo. Si esto último es característico del romanticismo, lo otro es peculiar del positivismo. Una educación romántica, organicista, equívoca, es tan inaceptable como una meramente positivista, mecanicista, unívoca. Ambas nacen muertas, y lo que es peor, matan al hombre, porque lo privan de educación, que es la formación de hábitos o virtudes, y el hábito es una segunda naturaleza.

Hay, pues, en la formación de virtudes, tal como aquí se propone, un procedimiento icónico, es decir, se avanza por modelos o paradigmas. Si en la filosofía de la ciencia más reciente se ha usado la noción de paradigmas, y se ha procedido por imitación de los mismos, y se considera que es la manera de formar científicos, mucho más debe acogerse esto en la filosofía de la educación, que en ese punto encuentra un nexo estrecho con la ciencia misma. La epistemología, gnoseología o teoría del conocimiento es la que debe guiar al pedagogo o educador, en cuanto que educar es enseñar a adquirir el conocimiento. Y, si no se conoce la dinámica del conocer, mal se la podrá reproducir en el alumno y llevarlo a él mismo al conocimiento. El pedagogo tiene que ser un epistemólogo, conocer la teoría del conocimiento. Y ésta está basada en el juicio. Es algo que supo ver muy bien Kant, quien en su *Crítica del juicio* salvó lo que quedaba después de la *Crítica de la razón pura* o teórica y de la *Crítica de la razón práctica*. Aquí sólo he querido insistir en algo que era sabido desde la Antigüedad. Si el maestro quiere enseñar bien, tiene que poseer la teoría del conocer, la gnoseología o epistemología, para poder reproducir en el alumno el conocimiento que ha producido en sí mismo. Que aprenda a hacer juicios verdaderos.

LA IMPORTANTE FUNCIÓN DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Llegamos, por fin, a nuestro objetivo, que es la educación intercultural. Ella es un hecho, al que solamente se le están buscando modelos o paradigmas que le sean adecuados. Ya hay varios de ellos. Uno corresponde a la utilización de la hermenéutica, la cual se ha mostrado fructífera en estas labores, porque mueve a interpretar a las culturas, y a tratar de hacerlas que se comprendan.

La hermenéutica ha sido usada en la educación, porque la interacción en el aula es, de hecho, un texto, y se tiene que interpretar de esa manera. Los alumnos interpretan al maestro, y el maestro tiene que interpretar a los alumnos, para saber qué les puede resultar provechoso. Habrá cosas que sean indispensables, sin las cuales no se puede decir que se ha cumplido el temario o programa de curso, pero habrá otras que simplemente serán convenientes, y el maestro tiene que descubrirlas, y satisfacerlas. Conjunta la necesidad y el deseo (el que sea legítimo).

Asimismo, una hermenéutica analógica trae consigo un modelo o paradigma específico de educación. Sobre todo, para la intercultural (BEUCHOT, 2009b). Es una pedagogía entendida no como mera información, sino como formación de virtudes. Se forma el juicio del educando, para que sea capaz de comprender y de criticar, ya que la comprensión se establece como juicio, y el juicio es donde se deposita la crítica. Es el juzgar, el enjuiciar, que es el aprendizaje más rico.

Pues bien, en el mismo diálogo cultural se aprende a juzgar. Es el juicio lo que allí campea, y es lo que se fomenta, para que seamos capaces de comprender y de criticar la otra cultura, al mismo tiempo que con ello aprendemos a comprendernos y a criticarnos a nosotros mismos, a nuestra cultura, siempre al trasluz de la otra, gracias a lo que nos comparten y que es diferente de lo nuestro. Por eso se tiene tanto miedo a lo diferente, porque nos cuestiona, nos hace reflexionar y nos problematiza. La educación intercultural está en la misma línea de la formación para el diálogo entre culturas.

En una educación intercultural planteada desde la hermenéutica analógica se trata de formar ciertas virtudes en los educandos. Una de ellas es la prudencia, la *phrónesis* de los griegos, que es la capacidad de encontrar la proporción o el término medio de las acciones, así como la de buscar los medios que conducen a un fin (AUBENQUE, 1991). Se centra en la capacidad de deliberación, es decir, en la capacidad de diálogo, un diálogo racional y argumentativo. Es lo que se necesita para el diálogo intercultural. Es la formación de la prudencia social (además de la individual), que ayuda a vivir en comunidad, como se vive cuando varias culturas coexisten.

Precisamente por eso en la educación clásica se consideraba que se formaba ciudadanos al educar en la *phrónesis*, ya que el prudente era el capaz de deliberar, y la deliberación consiste en sopesar los pros y los contras de una acción. Y en esto se cifra la argumentación, el alegar a favor de una cosa y en contra de otra, con argumentos sobre todo prácticos. Así, a través de la deliberación o diálogo argumentativo, se llegaba a un consejo, o juicio prudencial. Siempre un juicio es el centro de la educación, la capacitación de los educandos para el juicio. En el caso de la interculturalidad, la formación del juicio conlleva la de la comprensión y la de la crítica, pues entre culturas se tiene que comprender, pero también criticar lo que es necesario enjuiciar.

Ya ha habido un filósofo que ha centrado su filosofar en la *phrónesis*. Se trata del italiano Alessandro Ferrara (1995), quien ha estudiado la *phrónesis* aristotélica y ha adoptado la tesis de Hannah Arendt de que ésta se corresponde con el juicio reflexionante de Kant. Es decir, nos enseña a juzgar sin conceptos claros ni principios firmes, sino en la inestabilidad que tiene la vida de la praxis, la vida práctica y concreta.

Precisamente Ferrara (1995) encuentra, a través del uso de la *phrónesis*, un pluralismo cultural que no renuncia a la universalidad, a la universalización en medio de la particularidad —universalización que se necesita para tener esos preciados derechos humanos que todos defendemos tanto. Habla del universalismo y lo defiende, para no caer en un particularismo que conduzca a un relativismo excesivo, disolvente y atroz. Y menciona varios tipos de universalismo, en concreto tres: uno procedimental, esto es, fiado al procedimiento, como es el caso de la ética del discurso, de Apel y Habermas, para quienes el método o el procedimiento es el que asegura la universalidad a los derechos. Otro es el contextualista, que coincide con el de la hermenéutica, pero corre el peligro de la demasiada contextualización, hasta el punto de perder esa capacidad de universalidad y caer en el particularismo de las culturas en el que todo se diluye. Y, finalmente, alude a un universalismo pluralista, el cual, aunque suene contradictorio —porque se piensa que el universalismo rechaza la pluralidad—, se trata de un universalismo no unívoco, tampoco equívoco, por supuesto, sino uno particularizado, es decir, matizado, que tiene la capacidad de dar cuenta de las diferencias culturales particulares. Pero sin perder la otra capacidad de la universalización, para contrastar —como con una medida— con los aludidos derechos humanos. Y este universalismo pluralista es justamente el que se basa en la *phrónesis*, pues la prudencia nos hará ver qué proporción se le puede dar a cada cultura, qué porción de aceptación y de crítica. (FERRARA, 1995).

Y en este tipo de educación lo que más cuenta es el paradigma, el modelo o ejemplo. Ya de suyo en la antigua retórica la analogía era el *exemplum* o *parádeigma*, es decir, el argumento

en el que se empleaba un ejemplo, y que no constituía una inducción completa, sino incompleta, válida sólo con límites. Así como el entimema era la deducción abreviada, un silogismo trunco o abreviado, así, el ejemplo es una inducción abreviada, una argumentación breve, en compendio, pero suficiente para dar la comprensión de lo que se quiere enseñar. De este modo también el maestro es un paradigma, modelo o ejemplo que los alumnos imitan y realizan en ellos mismos, con una mimesis o imitación que nunca es unívoca, por supuesto que tampoco equívoca, sino analógica.

Esto es lo que nos granjea la hermenéutica analógica en la educación. Una educación en virtudes, llevada a cabo como siempre se han aprendido éstas, con buenos modelos y mucho ejercicio. De modo que más allá de los contenidos que transmite el maestro, más allá de las técnicas didácticas que usa, está el ejemplo que él mismo proporciona a sus alumnos, el modelo o paradigma que él mismo es para los que estudian con él. Por eso Alessandro Ferrara (2008) ha intitulado su libro *La fuerza del ejemplo*, y lo ha centrado en el juicio. Y esto se cumple de manera principal en la enseñanza del diálogo intercultural, que es el núcleo de la educación multicultural misma.

Efectivamente, en la educación intercultural se propiciará la formación de virtudes como la *phrónesis* o prudencia y la justicia; pero también otras virtudes aledañas, como la tolerancia, el respeto y el reconocimiento. En todo ello se da lo que Aristóteles y Tomás de Aquino llaman de “amistad social”, es decir, una filantropía o solidaridad que facilite la comprensión del otro para poder juzgar con mayor objetividad sus costumbres. Se aprenderá a comprender y a juzgar. Es el camino de la comprensión crítica de la otra cultura, o la crítica comprensiva de la misma.

De este modo se enseñará a los que se educan en la interculturalidad a tratar de comprender al otro, a la vez que a juzgarlo. Por ejemplo, cuando se enseña a alumnos de dos culturas, frecuentemente de una cultura indígena y de una cultura “occidental”, se tratará de comprender los saberes ancestrales, los mitos y los ritos que poseen, para no desecharlos simplistamente, sino combinar ritos de amor a la tierra con el uso de la técnica contemporánea. Los dos son saberes, pero diferentes, y tienen que buscar la confluencia, respetarse y no solamente tolerarse.

En la dinámica de la analogía, ambas culturas preservarán lo más posible sus diferencias, con el respeto mutuo, pero incorporando las ventajas de la ciencia y la tecnología, que no tiene por qué despreciar el saber ancestral de las culturas originarias, sino tratar de incorporarlo en la medida de lo posible. Es la dialéctica de la analogía, una dialéctica analógica, que se encontró en el diálogo intercultural, la cual no hace síntesis o reconciliación perfecta, pero sí un acercamiento e incluso una colaboración entre las dos culturas. Los educandos de las dos culturas aprenden a comprender lo que es valioso de la cultura diferente, pero también a enjuiciar lo que es criticable, siempre con la actitud de propiciar la diferencia, pero dentro de sus justos límites. Tal es el sentido de la tolerancia, del respeto y del reconocimiento.

CONCLUSIÓN

Como resultado de lo anterior nos quedan algunas enseñanzas. Hemos visto que la educación intercultural tiene como modelo e incluso como supuesto el diálogo intercultural mismo. Es un diálogo igualitario, a base de argumentos, pero en el cual se juegan ideas y valores, por eso es tan importante y no está exento de emotividad. Va más allá de las exigencias de la justicia y alcanza el tema de la buena vida, calidad de vida o realización humana, esto es, los parámetros de plenitud y felicidad que suelen ser diferentes según cada grupo cultural.

Hemos visto, además, que en todo ello es de mucha ayuda la hermenéutica, el instrumento conceptual de la interpretación de textos, y aquí las culturas son textos en interacción. Por eso conviene saber interpretarlos, para comprender las culturas y también criticarlas, lo cual es casi inevitable. Pero por eso mismo una hermenéutica analógica será de gran utilidad, pues moverá a comprender a la otra cultura a partir de la propia, para aprender de la otra y poder criticarla y, asimismo, criticar la propia. Es el mutuo enriquecimiento que hay que ver en la interacción cultural, en la ya imparable interculturalidad.

Por eso es mejor ser conscientes de que tenemos que estudiar la noción de cultura y de multiculturalismo, y examinar la interculturalidad o interacción de las culturas, para apreciar el tipo de pluralismo cultural que conviene, es el que determinará el tipo de diálogo intercultural, el cual, como hemos visto, es el modelo de la educación intercultural, sobre todo la educación intercultural en los derechos humanos, que son los que nos parecen de la mayor importancia.

REFERENCIAS

- AUBENQUE, P. **La prudencia en Aristóteles**, Barcelona: Crítica, 1999.
- ARENDT, H. **Between Past and Future**. New York: The Viking Press, 1968.
- ARISTÓTELES. **Ética Nicomaquea**, lib. VI.
- BARTHES, R. **La antigua retórica**, Barcelona: Eds. Buenos Aires, 1982, p. 12.
- BEUCHOT, M. La formación de virtudes como paradigma analógico de educación. **La vasija**, n. 2, 1998, p. 15-24.
- BEUCHOT, M. **Phrónesis, hermenéutica y analogía**. México: UNAM, 2007.
- BEUCHOT, M. Aspectos de la retórica de Giambattista Vico. In: BERISTAÍN, H.; RAMÍREZ VIDAL, G. (Org.). **Ensayos sobre la tradición retórica**. México: UNAM, 2009a, p. 327-334.
- BEUCHOT, M. **Hermenéutica analógica y educación multicultural**. México: Conacyt – Universidad Pedagógica Nacional – Plaza y Valdés, 2009b.
- BEUCHOT, M. **Tratado de hermenéutica analógica**. Hacia un nuevo modelo de la interpretación. 6. ed. México: UNAM-Itaca, 2019.
- CARR, D. **Educating the Virtues**. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education. London – New York: Routledge, 1991.
- FERRARA, A. Universalisms: Procedural, Contextualist and Pluralist. In: RASMUSSEN, D. (Ed.). **Universalism vs. Communitarianism**. Contemporary Debates in Ethics. 2. ed. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.
- FERRARA, A. **La fuerza del ejemplo**. Exploraciones del paradigma del juicio, Barcelona: Gedisa, 2008.
- GADAMER. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 1977.
- GADAMER. “Problemas de la razón práctica”. In: GADAMER. **Verdad y método II**, Salamanca: Sígueme, 1994.
- KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: FCE, 1986.
- MARROU, H. I. **Historia de la educación en la Antigüedad**. 2. ed. México: FCE, 1998.
- RYLE, G. “¿Puede enseñarse la virtud?”. In: DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; PETERS, R. S. (Comp.). **Educación y desarrollo de la razón**. Formación del sentido crítico. Madrid: Narcea, 1982, p. 402-414.

SOSA, E. **Conocimiento y virtud intelectual**. México: FCE, 1992.

SPRANGER, E. **Cultura y educación (parte histórica)**. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1948.

WITTGENSTEIN. **Investigaciones Filosóficas**. Barcelona: Crítica – México: UNAM, 1988.

SOBRE EL AUTOR

Mauricio Hardie Beuchot Puente: Doutor em filosofia, escritor, filósofo, acadêmico e pesquisador mexicano do Instituto de Investigações Filosóficas da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Doutor Honoris Causa da Universidad Anahuac del Sur. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores sni nível III, da Academia Mexicana de História, da Academia Pontifícia de Santo Tomás de Aquino (Roma) e da Academia Mexicana de Idiomas. Suas áreas de pesquisa são: filosofia medieval, tomismo, filosofia analítica, hermenêutica e filosofia latino-americana. É um dos grandes nomes da filosofia na América Latina e uma das investigações mais promissoras desenvolvidas por ele é o diálogo entre o tomismo e a filosofia analítica, especificamente no âmbito da filosofia da linguagem e sua relação com a metafísica. Entre seus livros destaca-se: *Elementos de Semiótica* (UNAM, 1979), *El problema de los universales* (UNAM, 1979), *La filosofía del lenguaje en la Edad Media* (UNAM, 1981), *filosofía analítica, filosofía tomista e metafísica* (UIA, 1983), *La Semiótica* (2004), *Tratado de hermenéutica analógica*, *Hacia un nuevo modelo de la interpretación* (UNAM, 2005), *Perfis essenciais de hermenêutica*, UNAM / FCE, quarta edição, 2014. http://price.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/pagina_inicio.php?rfc=BEPM500304

CÓMO HACER REFERENCIA A ESTE ARTÍCULO

BEUCHOUT PUENTE, Mauricie Hardie. Educación Intercultural y Hermenéutica Analógica. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 120-130, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6476>. E-ISSN: 2675-3294

Presentado el: 30/05/2020

Aprobado el: 29/06/2020

CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA FORMA ESCOLAR E A PEDAGOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

CONSIDERATIONS ABOUT THE HISTORY OF THE SCHOOL FORM AND THE PEDAGOGIZATION OF THE SOCIAL RELATIONS

CONSIDERACIONES SOBRE LA HISTORIA DE LA FORMA ESCOLAR Y LA PEDAGOGIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES

ODAIR VIEIRA DA SILVA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –
UNESP, CAMPUS MARÍLIA
MARÍLIA, SÃO PAULO, BRASIL
ODAIRVIEIRA@PROF.EDUCACAO.SP.GOV.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3538-5743

CLÁUDIA MARIA BERNAVA AGUILLAR
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” -
UNESP, CAMPUS MARÍLIA
MARÍLIA, SÃO PAULO, BRASIL
CLAUDIABERNAVA@HOTMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4738-4948

RESUMO: Com objetivo de contribuir para as reflexões sobre a teoria da forma escolar, são enunciados, neste artigo, aspectos relacionados à gênese e à configuração sócio-histórica da forma escolar, a partir do século XVI, contexto em que se discorrem os diferentes momentos de constituição da história da forma escolar e da pedagogização das relações sociais. Enfocam-se os processos de ressurgimento da preocupação educativa no Ocidente, por meio das escolas urbanas, das *Petites écoles*, e os modelos educativos do ensino simultâneo, do ensino mútuo e das escolas da Terceira República. Por fim, expressam-se os dilemas atuais da forma escolar alusivos à constituição de saberes escriturais formalizados, objetivados, delimitados e codificados, os quais questionam sua legitimidade e hegemonia.

PALAVRAS-CHAVE: Forma escolar. História da educação. Relação pedagógica. Sistematização do ensino.

ABSTRACT: In order to contribute to the reflections about the theory of school form, this article presents aspects related to the genesis and socio-historical configuration of the school form, from the 16th century onwards, context in which different moments of school form history constitution and the pedagogization of social relations are presented. It focuses on the processes of resurgence of educational concern in the West through urban schools, the *Petites écoles* and the educational models of simultaneous education, mutual education, and schools of the Third Republic. Finally, the current dilemmas of the school form related to the constitution of formalized, objectified, delimited, and codified knowledge are presented, which question their legitimacy and hegemony.

KEYWORDS: School form. History of education. Pedagogical relationship. Systematization of education.

RESUMEN: Con el fin de contribuir a las reflexiones sobre la teoría de la forma escolar, se enuncian en este artículo, los aspectos relacionados con la génesis y la configuración sociohistórica de la forma escolar, empezando en el siglo XVI; un contexto en el que se discuten los diferentes momentos de constitución de la historia de la forma escolar y la pedagogización de las relaciones sociales. Se enfocan en los procesos de resurgimiento de la preocupación educativa en Occidente, a través de las escuelas urbanas, las *Petites écoles*, y los modelos educativos de educación simultánea, educación mutua y escuelas de la Tercera República. Por último, se expresan los dilemas actuales de la forma escolar que se refieren a la constitución de conocimientos formalizados, objetivados, delimitados y codificados, que cuestionan su legitimidad y hegemonía.

PALABRAS CLAVE: Forma escolar. Historia de la educación. Relación pedagógica. Sistematización de la enseñanza.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, nos propomos a analisar aspectos da teoria da forma escolar desde o seu surgimento, enquanto configuração sócio-histórica, a partir do século XVI. Para tanto, dissertamos em torno dos principais acontecimentos sobre o advento da forma escolar, bem como sua consolidação, no período compreendido entre os séculos XVII e XXI. Nessa abordagem, utilizamos como principal referencial teórico o artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, de autoria dos catedráticos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001)¹.

Amparados nesses autores, procuramos retratar a gênese da preocupação educativa no Ocidente e o estabelecimento das instituições educacionais destinadas ao ensino da infância e da juventude, salientando os diferentes aspectos da história da forma escolar, a saber: espaço, tempo, relações sociais e formas de exercício de poder. Para a consecução dessa tarefa, optamos pela utilização da pesquisa com abordagem histórica, que de acordo com Mortatti (1999), pode ser entendida como “[...] um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas” (MORTATTI, 1999, p. 73).

Ainda em relação a abordagem histórica segundo Vieira, Peixoto e Khoury (2011), desenvolver pesquisa histórica significa,

[r]ecuperar a totalidade é fazer com que o objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições; é recuperar como este objeto foi constituído, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo seu movimento de constituição, do qual fazem parte o pesquisador e sua experiência social, em vez de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2011, p. 10).

Para o desenvolvimento deste estudo cujos resultados apresentamos neste artigo, articuladamente com a abordagem histórica apresentada, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica pura, que segundo Bezerra e Furtado (2017), desenvolve-se “[...] sem apelo a qualquer análise de documentos, fundamentada apenas na revisão de resultados acumulados por estudos anteriores, já incorporados na literatura científica” (BEZERRA; FURTADO, 2017, p. 19). De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

A abordagem histórica e a pesquisa bibliográfica aqui propostas tiveram como objetivo contribuir para a compreensão de aspectos constitutivos da configuração sócio-histórica da forma escolar e da pedagogização das relações sociais elaborados de acordo com as urgências educacionais, sociais e políticas do momento histórico em foram produzidos (MORTATTI, 2000).

Tendo em vista tais procedimentos, procuramos compreender o contexto histórico do processo de transferência das tarefas educacionais atinentes às aprendizagens e aos saberes das famílias e das comunidades para a escola, além do processo de produção do modelo escolar. Para esse propósito, recorremos à periodização proposta por Nóvoa (1991), que divide a história da escola em duas fases: a primeira dominada pela Igreja e consignada do século XVI ao século

¹ Extraído de: “[...] original em francês da obra coordenada por Guy Vincent, *L’Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: PUL., 1994: 11-48”. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 07). Tradução: Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; e Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira.

XVIII e a segunda no momento em que a escola passa ao controle do Estado, o que acontece doravante a segunda metade do século XVIII aos dias atuais.

Com base nessa periodização, portanto, analisamos os processos de constituição das escolas urbanas, das *Petites écoles*, os modelos educativos do ensino simultâneo de Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), o modelo educativo de ensino mútuo de Joseph Lancaster (1778-1838) e as escolas da Terceira República. Por fim, apresentamos os dilemas que a forma escolar tem enfrentado na atualidade, impasses que, ostensivamente, têm colocado em risco sua legitimidade e hegemonia.

OS PRIMÓRDIOS DA FORMA ESCOLAR

De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar como a conhecemos atualmente surgiu enquanto configuração sócio-histórica, a datar do século XVI e XVII. Os referidos autores remetem a teoria da forma escolar a uma “[...] configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Para eles, a unidade da forma escolar se engendrou mediante relações com regras impessoais, que “[...] a partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos)” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Ainda os mesmos estudiosos seguem afirmando que a história da forma escolar, ao longo da sua conformação, se constituiu e se impôs retomando e modificando elementos de formas antigas que, todavia, não ocorreram sem a emergência de conflitos e lutas. Apesar disso, é importante ressaltar que, consoante esses autores, a história da forma escolar sempre esteve impregnada de elementos que geraram “[...] polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez o ensino encontra-se, talvez, sempre ‘em crise’” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10).

A fim de contribuir para a compreensão desse processo, Vincent, Lahire e Thin (2001) asseguram que a forma escolar e sua socialização se impuseram a outras formas de socialização, provocando o que eles denominaram “pedagogização das relações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Contudo, é preciso frisar que, segundo Nóvoa (1991), os acontecimentos que ensejaram as mudanças que, por sua vez, provocaram a reaparição da preocupação educativa no Ocidente e que, também, antecederam a emergência da forma escolar tiveram início nos séculos XIV e XV; o caráter *sui generis* desses acontecimentos, estava relacionado ao

[...] renascimento do comércio, à emergência do mercado enquanto ‘centro’ da vida econômica e a um espetáculo que não se verá jamais, a criação de cidades, espantosamente numerosas, nas quais vão desabrochar um novo modo de vida e uma civilização urbana. (NÓVOA, 1991, p. 110)

Nóvoa (1991) enfatiza que, durante os séculos XIV e XV, a sociedade ocidental era dual e confluía sob dois segmentos, o rural e o urbano. No meio agrário, instalavam-se os clérigos e os agricultores, já as cidades, com seu ressurgimento, passam a “[...] ser o feudo deste homem novo que será chamado burguês” (NÓVOA, 1991, p. 111). No que tange à ordem dos feudos, o burguês “[...] é portador de uma perspectiva de mudança e de uma nova relação com o mundo; ele introduz a noção de que o mundo é *modável*, o que modifica não apenas a relação com a natureza, mas também a relação com o homem” (NÓVOA, 1991, p. 111, grifos do autor).

No mesmo horizonte de ponderações, Nóvoa (1991) ainda assevera que, durante a Idade Média, o juízo de mudança era inócuo, pois se vivia num ambiente socioeconômico estável e

estático, porém a burguesia recém surgida adquire característica de classe social revolucionária e passa a se orientar pelo conceito de “[...] *plasticidade*. Este conceito forma um todo com a ideia de que o mundo é *moldável*, de que o homem é *transformável*: portanto, de que se pode fazer uma sociedade diferente” (NÓVOA, 1991, p. 111, grifos do autor).

Com esse destaque, Nóvoa (1991) reforça que, nesse período histórico, reúnem-se “[...] todas as condições para que a humanidade entre numa nova fase de sua história, caracterizada notadamente pelo desenvolvimento das preocupações educativas e pelo estabelecimento de instituições para o ensino da infância e da juventude” (NÓVOA, 1991, p. 111). A esse respeito, o autor também esclarece que a escola moderna

[...] nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que entendemos hoje. (NÓVOA, 1991, p. 111)

Chervel (1990), por seu turno, ao refletir sobre os problemas e as finalidades da escola e a história do ensino, salienta que

[...] a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187).

Por meio desse processo, as aprendizagens e os saberes passaram da família e das comunidades para a escola. Para Walo Hutmacher (*apud* NÓVOA, 1991), todas essas mudanças “[...] produzem-se em paralelo, alimentam-se entre elas e acompanham o processo de produção do modelo escolar que encarna no mais alto grau a ideia de que o homem é moldável (educável) por meio de uma *démarche* racional e organizada” (HUTMACHER, 1981 *apud* NÓVOA, 1991, p. 113)². Nesse contexto, o movimento

[...] pelo qual a escola se substitui à aprendizagem cujas origens remontam o fim da Idade Média, vai se desenvolver consideravelmente no século XVI, sob a influência do confronto conflituoso e, no entanto, cúmplice, entre a Reforma e a Contra-Reforma. [...] Assiste-se então a uma verdadeira explosão da vontade de aprender – de início em países protestantes, depois nas regiões católicas – e à emergência de um universo cultural dominado pela escrita: ‘Na Idade Média, mesmo a cultura erudita é toda ela penetrada pelo oral; a partir do século XVI, mesmo a cultura popular é dominada pela escrita’. (NÓVOA, 1991, p. 113)

Prosseguindo à luz de Nóvoa (1991), resultam, assim, duas fases da história da escola a partir do século XVI, “[...] a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias” (NÓVOA, 1991, p. 114). Para o autor, o processo de escolarização das crianças tinha como objetivo “[...] ensinar e fazer aprender saberes, *savoir-faire*, normas de conduta e de comportamento etc.” (NÓVOA, 1991, p.114).

² Disponível no “[p]refácio de Walo Hutmacher à obra de Eric Moradpour, *École et jeunesse – Esquisse d’une histoire des débats au Parlement genevois*, 1846-1961, Genebra, Cahier, n.º 14 du Service de la Recherche Sociologique, 1981, p. V” (NÓVOA, 1991, p. 134).

A ESCOLA E O CONTROLE DA IGREJA, DO SÉCULO XVI AO XVIII

De acordo com Nóvoa (1991), o ressurgimento da preocupação educativa e a produção do modelo escolar começa a se manifestar no século XV e se desenvolve consideravelmente no século XVI. A partir desse período, as escolas passaram a contar com a presença de dois grupos de “[...] atores sociais: ‘os mestres’, cuja tarefa é ensinar; e os ‘alunos’, cuja tarefa é aprender – do século XV ao XVIII. Todavia, essas escolas são todas supervisionadas pela Igreja” (NÓVOA, 1991, p. 114).

Irrompem, inicialmente, na França as *Petites écoles*, com o desígnio de

[...] responder aos desafios da Reforma, com suas próprias armas, o ensino, o livro. Rapidamente, pensava-se nas lições de catecismo, mas a primeira instrução era, antes de mais, a da prática: os alunos assistiam, todo dia, à missa e algumas vezes às Vésperas. Com exceção dos alunos dos colégios que iam à capela, o lugar do culto, imposto pelo Concílio de Trento, era a paróquia. Nas igrejas urbanas, o padre era rodeado de clérigos, de curas, de um coro preparado, e o mestre podia velar pelo bom comportamento das crianças durante o ofício. Nas cidades, o mestre distribuía os terços aos mais jovens, os livros de horas ou de ofícios simplificados àqueles que sabiam ler (Charles Demia e Jean Baptiste de la Salle também recomendavam essa medida), dava o sinal para a genuflexão ou para o sinal da cruz (se ele seguia as recomendações de *L'Ecole parroissiale*) e conduzia os mais jovens a se desentorpecerem do lado de fora durante os sermões. (CHARTIER, 2016, p. 385).

Vincent, Lahire e Thin (2001) consideram que a invenção da forma escolar, ocorrida a partir do século XVI, se deu com o advento das escolas urbanas das *Petites écoles*, das “[...] ‘Escolas Cristãs’, das Escolas Mútuas, das escolas primárias da 3ª República, sem esquecer os Colégios do ‘Antigo Regime’, as Escolas Centrais da Revolução” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12).

De acordo com Hébrard (1990),

[n]as *petites écoles* do Antigo Regime, a preocupação com a instrução raramente ultrapassa as exigências de uma alfabetização limitada, mas que parece, na França moderna, dever acompanhar necessariamente toda a instrução cristã elementar. Os saberes ensinados pareciam ser então, não disciplinas, mas diferentes facetas das práticas ordinárias da cultura escrita, indistintamente concebida como suporte da doutrina religiosa ou como instrumento necessário à gestão de sua vida e de suas ocupações, por mais comuns que fossem. (HERBRARD, 1990, p. 65).

Sobre as *Petites écoles*, Nóvoa (1991) considera que detinham a função de ensinar a leitura, a escrita e – esporadicamente – o cálculo, mantendo como organizações básicas o campo e a cidade, que, no entanto, atingia uma pequena parcela da população. No campo, “[...] eram conduzidas por um mestre leigo, dependente do pároco” (NÓVOA, 1991, p. 114). Os mestres leigos eram nomeados pelas autoridades eclesiásticas e guardavam obrigações religiosas, comunitárias e docentes, além de exercerem atividades agrícolas e artesanais. Ao passo que, na cidade, a situação era mais diversificada, pois havia um número maior de instituições destinadas

[a] educação da infância: escolas conduzidas por mestres leigos; sociedades de caridade e de beneficência; mestres que ensinam em casa de pessoas bem colocadas; congregações religiosas que ensinam ao mesmo tempo a doutrina cristã e a leitura. (NÓVOA, 1991, p. 114-115).

É importante ressaltar que o século XVI foi marcado por uma série de rebeliões, transformações e rupturas (CAMBI, 1999). Foi nesse século que a Modernidade começou a se configurar com suas principais características: “[...] a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista” (CAMBI, 1999, p. 242). Para Cambi (1999, p. 243), todos

esses processos provocaram profundas transformações na educação, envolvendo tanto o “[...] terreno político e religioso como no ético e social, e também no técnico”.

Na esfera política, tinha-se

[...] o nascimento do Estado Moderno, interessado no domínio da sociedade civil e que exerce um domínio racional, pensado desde o centro e disseminado por toda a sociedade que se vê assim controlada em todas as suas manifestações, é que vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central, até os dias de hoje) e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.), que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar. (CAMBI, 1999, p. 244).

No âmbito religioso, o século XVI se particulariza por uma cisão entre a Reforma e a Contrarreforma religiosa, em que se “[...] renova a educação religiosa e a formação do cristão, afastando-se tanto dos terrores e dos compromissos da Idade Média quanto do cristianismo neoplatônico do humanismo” (CAMBI, 1999, p. 245).

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 14), é justamente nesse período que ocorre a “[...] instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos. *A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem*” (grifos dos autores). Por sua vez, Cambi (1999) salienta que, no século XVI, a educação passa a exercer um papel de suma importância que transcende “[...] as ‘rupturas’ do humanismo, formando uma civilização pedagógica nova, doravante decididamente encaminhada para as características da Modernidade, embora estas só sejam decantadas plenamente no século seguinte” (CAMBI, 1999, p. 246). Asserção análoga é conduzida por Nóvoa (1991), ao afirmar que escola

[...] e escrita formam uma mediação cultural ativa de uma importância decisiva no processo de emergência das sociedades de classe modernas. A civilização de base escolar está definitivamente fundada e o tempo a consolidará sem cessar, prolongando e ampliando a escolaridade. Doravante, é à escola que incumbe o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural. Não obstante, esta função de *reprodução* acompanha-se sempre de uma ação de *produção* da sociedade: ‘Reprodutiva a um certo nível, a escola contribui para a mudança social em um outro’, ou, para utilizar as palavras de Daniel Hameline, a escola tem uma dupla função: de *atestação* e de *contestação*. (NÓVOA, 1991, p. 114, grifos do autor)

Nóvoa (1991) prossegue sua análise, sustentando que, no século XVI, além da criação das *petites écoles*, ocorreu o desenvolvimento e a difusão dos colégios. Para ele, os colégios formam uma rede paralela que, ao longo do século XVI, se transforma “[...] ao se estruturarem como um modelo que prefigura a escola secundária de nossos dias” (NÓVOA, 1991, p. 115). E, então, apresenta

[...] algumas das diferenças essenciais entre as escolas da Idade Média e os colégios dos tempos modernos: a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos; a introdução de um regime disciplinar, baseado numa ‘disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada; o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em favor de uma organização centrada sobre classes de idade bem definidas; a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.; a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central. (NÓVOA, 1991, p. 115).

Hérbrard (1990), conseqüentemente, distingue que, ao longo do século XVI, a tendência educacional estava centrada na divisão em classes como estratégia de assegurar as aprendizagens necessárias. Desse modo, ocorre uma diferenciação do ensino da primeira infância para o ensino

da adolescência com princípios, marchas e objetivos distintos, “[...] a infância aprenderá a falar e a escrever corretamente o latim; a adolescência ajuntará a elegância à correção e acomodará essa língua as diversas matérias a tratar” (HÉRBRARD, 1990, p. 79).

Nesse contexto, sob a ótica de Vincent, Lahire e Thin (2001), emergiu algo novo nas sociedades europeias “[...] uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). Para eles, essa relação social é inédita porque é autônoma se comparada às relações sociais anteriores, pois “[...] o mestre não é mais um artesão ‘transmitindo’ o saber-fazer a um jovem; aliás, durante muito tempo, nas cidades, os ‘mestres-escritores’ resistiram a instrução dos mestres de escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.13). Assim, a autonomização das novas relações sociais e pedagógicas opera uma mudança aos antigos laços, uma vez que

[...] desapoossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas. Por toda parte, em relação ao que, de agora em diante, será considerado como a antiga sociedade, ‘aprender’ se fazia ‘por ver-fazer e ouvir-dizer’: seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia – isto é, em primeiro lugar, a criança –, fazia a aquisição do saber ao participar das atividades da família, de uma casa. Dito de outra maneira, aprender não era distinto de fazer. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13)

Vincent, Lahire e Thin (2001) ainda sublinham que essa nova relação social, vinculada a novas formas de aquisição do saber, geraram fortes resistências, inclusive por parte da nobreza, que expôs clara oposição à escolarização. Essa nova relação social e a autonomia da relação pedagógica instauraram “[...] um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001p. 13). Quanto à organização do tempo, “[...] aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

No século XVII, a emergência da forma escolar e as transformações sociais por ela geradas fez despontar, nas cidades, um novo tipo de escolas reservadas [...] explicitamente a ‘todas as crianças’, *inclusive*, as do ‘povo’ que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos ‘saberes’ transmitidos pela escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13, grifos dos autores). Na visão desses autores, o objetivo de se colocar todas as crianças na escola, “até mesmo os pobres”, nasce

[...] como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação. Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de ‘Civilidades’ e não nos textos sagrados (ou nos documentos manuscritos que, porventura, estivessem em poder de sua família). (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Esse processo transcorreu, conforme Hébrard (1990), por meio da “[...] escolarização da catequese, da didatização das primeiras aprendizagens [...] no interior mesmo de uma formação cristã da cultura escrita, dão, na França, um passo decisivo em direção à escola” (HÉRBRAD, 1990, p. 100). Para ele, nesse período, houve uma ação que se assemelha à junção do “[...] esforço pedagógico, o modelo do colégio (que está para eles muito próximo, tanto geográfica quanto sociologicamente) e o da catequese pós-tridentina” (HÉRBRAD, 1990, p. 100). Como resultado, foram criadas as escolas paroquiais que, dentre outras atribuições, escolarizava “[...] definitivamente as primeiras aprendizagens como pré-requisitos de uma educação cristã. Mas ela não dispõe ainda senão do modelo de escolarização da cultura clerical que se desenvolveu

nos colégios desde o século XVI” (p. 101). A esse respeito, Vincent, Lahire e Thin (2001) frisam que, nas

[...] ‘escolas cristãs’, o catecismo não é a matéria principal; além disso, os Irmãos não são sacerdotes e a formação recebida prepara-os para serem única e inteiramente ‘novos mestres’. E, sobretudo, a introdução do catecismo com a Reforma e a Contra-Reforma participa de transformações profundas da religião: a catequese se faz doravante, correlativamente a uma definição das Igrejas e do poder eclesiástico, sob forma escolar (manuais, lições distintas, feitas de questões-respostas a serem lidas e aprendidas de cor...). (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Ademais, Hébrard (1990) anuncia ter principiado do educador francês Jean-Baptiste de La Salle o esboço de “[...] um processo de escolarização que articule a catequese com uma escolarização das culturas mercantis tradicionais e para que se estabeleça então verdadeiramente a sequência do ler-escrever-contar” (HÉRBRAD, 1990, p. 101).

No final do século XVII, a catequese começou a fazer uso constante do impresso e a escola se tornou “[...] o lugar explícito de uma formação cristã ancorada nessa alfabetização progressiva que faz com que se encadeiem a aprendizagem da leitura, a aprendizagem da escrita e a aprendizagem da aritmética” (HÉRBRAD, 1990, p. 98). E o estudioso complementa ter sido, na comunidade dos padres de *Saint-Nicolas-du-Chardonnet*, em Paris, o início de um modelo de escolarização que serviu para outras iniciativas futuras, com Charles Dêmia (1637-1689), em Lyon, Jean-Baptiste de La Salle em Reims e Adrien Bourdoise (1584-1655) que compôs a Comunidade dos padres de *Saint-Nicolas* em 1612. Na comunidade de padres de *Saint-Nicolas-du-Chardonnet*, verificou-se

[...] uma firme vontade de tornar a escolarização uma etapa obrigatória para a infância qualquer que seja sua condição. Aberta a um amplo público, a escola paroquial pretende formar ao mesmo tempo os escolares cuja escolaridade se detém na leitura, aqueles que se preparam para entrar no colégio e se iniciam, portanto, no latim e mesmo no grego, ou ainda que um pouco aritmética tornará mais apto ao exercício de um ofício. Por outro lado, são previstos bancos especiais que evitam que uns vejam de muito perto a miséria de outros. No centro dos exercícios quotidianos está a catequese. Pela primeira vez possivelmente na França católica, ela é pensada com referência a uma forte alfabetização e a uma utilização regular do impresso. (HEBRARD, 1990, p. 99).

Vincent, Lahire e Thin (2001) descrevem que, nas escolas cristãs, as crianças aprendiam a ler

[...] as *Civilidades* e, em seguida, ao copiar cuidadosamente o grande número de tipos de escrita, diante de um mestre que na medida do possível, nunca deve falar? Ele aprende a obedecer *determinadas* regras – maneiras de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. – conforme regras que são constituídas da ordem escolar, que se impõem (a começar pelo próprio silêncio dos mestres); aliás, nas escolas dos Irmãos, algumas delas estão escritas “Sentenças” sobre as paredes da sala (‘E preciso se aplicar na escola a estudar a lição’...). Para a maioria dos alunos, a inutilidade de aprender não somente a ler, mas a escrever (caligrafar) um grande número de escritas mostra bem que, contrariamente à ideia frequente desenvolvida segunda a qual a função da escola seria de transmitir saberes e ‘saber-fazer’ - sendo que os ‘métodos pedagógicos’ garantem a eficácia desta transmissão -, a invenção da forma escolar se realiza na produção das ‘disciplinas’ escolares. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14-15, grifos dos autores).

Para esses autores, a partir desse momento se instala uma nova “[...] ‘relação pedagógica’: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15). Para eles, a Escola dos Irmãos, fundada em 1680, implanta o método de ensino “simultâneo”, que concebe “[...] os manuais, concretizando melhor esta forma do que a escola ‘paroquial’ ou a escola de Dêmia; J. – B de La Salle redige, assim, uma ‘Civilidade Cristã’ a partir dos ‘Tratados de Civilidade’ que

foram publicados em sua época” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15). Essas inovações pedagógicas da época se realizavam em um espaço fechado e ordenado, em um tempo regulado, sem “[...] deixar espaço a um movimento de imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou regras que a regem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15).

Nóvoa (1991) evoca que esse modelo educacional dominado pela Igreja continua sua expansão até o século XVIII. Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, intercorreu um “[...] deslocamento do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar. De resto, elas serviram à obra de conversão e de aculturação das duas Reformas, assim, como aos interesses de uma burguesia em ascensão social” (NÓVOA, 1991, p. 115). O autor observa, ainda, que, propriamente no século XVIII, esse “[...] modelo cultural e educativo não responde mais nem as exigências econômicas dos aparelhos de produção, nem às demandas de formação das populações” (NÓVOA, 1991, p. 116).

A ESCOLA E O CONTROLE DO ESTADO, DO SÉCULO XVIII AOS DIAS ATUAIS

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), a emergência da Revolução de 1789 e a introdução da pedagogia iluminista provocaram uma adequação da forma escolar às mudanças engendradas na esfera política e religiosa e a regra passa a ser vista “[...] não mais como imposição do exterior a todos, mas como manifestação, em cada um, de uma Razão universal” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 16). Nesse contexto, o

[...] Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares que tendem a tornar-se ‘o instrumento privilegiado da formação’, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais. (NOVOA, 1991, p. 116).

Ampliando as reflexões de Nóvoa (1991), nota-se que esse processo se referia muito mais à transferência de autoridade e à tutela, do que uma ruptura, pois os sistemas de ensino estatais “[...] não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico; eles se limitam a desenvolver a *forma escolar* instituída entre os séculos XVI e XVIII” (NÓVOA, 1991, p. 116, grifos do autor). O autor, então, segue afirmando que o

[...] processo de estatização da escola não começa senão por volta do fim do século XVIII; ele é indissociável: do movimento secular de emergência do Estado-Nação que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de uma transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos. (NOVOA, 1991, p. 116).

No que tange à análise sócio genética da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 17) ressaltam que tal conduta permitiu que se estabelecesse “[...] relações entre a forma escolar e outras formas sociais, principalmente, políticas. O aprofundamento dessas relações passa pelo aprofundamento da questão das culturas escritas”. Nessa perspectiva, são identificadas características das formas sociais escriturais-escolares, bem como as formas sociais orais e os modos como essas formas sociais lidam com o conhecimento e as formas de exercício do poder. Para eles, “[...] a forma escolar de relações sociais só se capta plenamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício do poder*” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17, grifos dos autores). Essa análise, aliás,

[...] permite evidenciar ligações profundas que unem escola e cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (*relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas escrita em relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18, grifos dos autores).

Os autores citados advertem para o fato da falsa contradição entre “oral/escrito”, “oralidade/escrita” e procuram construir, teoricamente, a oposição entre formas sociais escriturais/formas sociais orais, mediante um conjunto de fenômenos. Nessa perspectiva, iniciam sua construção teórica pelas formas sociais orais e suas formas de exercício de poder. Consequentemente, classificam essa organização e forma social como “[...] sociedades ‘primitivas’ – sociedades dominadas quase inteiramente pela lógica das formas sociais orais -, são definidas também como sociedades ‘acéfalas’, ‘sem Estado’, ‘segmentarias’ ou baseadas na linhagem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18-19).

No âmbito dessas classificações, os autores consideram que, nessas sociedades, não existe um “[...] corpo de saber, nenhuma doutrina ou instituição religiosa, separados claramente do conjunto das atividades sociais, também não se pode falar de política no sentido de uma prática política autônoma, diferenciada de outras práticas sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 19). Essas formas sociais denotam ausência de um campo econômico autônomo, além de inexistência de poder político. Todavia, ainda analisando com os autores, isso não deve acarretar “[...] uma relação de causa efeito entre esses fenômenos: seja do econômico em direção ao político (para numerosos antropólogos marxistas), ou do político para o econômico” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 19). Com relação aos saberes e à sua apropriação,

[o]s ‘saberes’ e saber-fazer não existem senão acionados em situações sempre particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal. [...] As crianças são colocadas no fluxo do fazer e do dizer e ‘aprendem’ nesse próprio fluxo. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23).

Vincent, Lahire e Thin (2001) destacam que o processo de aquisição dos saberes supõe a mimese, cuja figura remete à avaliação, ante um “[...] esforço consciente para reproduzir um ato, uma fala um objeto explicitamente constituído como modelo, e o processo de reprodução que, como reativação prática” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23-24). Nas sociedades orais, o saber “[...] só pode sobreviver no estado incorporado. Nunca separado do corpo que o carrega, só pode ser restituído mediante uma espécie de ginástica, destinado a evocá-lo, mimese” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 24).

No que se refere às formas escriturais-escolares de relações sociais, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 27-28) se reportam à “[...] França urbana, do fim do século XVII à primeira metade do século XIX”. Localizam essa sociedade desde o ensino simultâneo, fundado pela escola dos Irmãos, até as escolas mútuas criadas a partir de 1815. O modelo educativo chamado “escola mútua” foi instituído por Joseph Lancaster, em Londres. Esse modelo educativo tinha como apoio a confiança em “[...] um ‘monitor’, um rapaz já instruído e mais hábil, que coordenava o trabalho de aprendizagem por setores, dentro de um único salão com até 100 mesas e com gráficos e cartazes nas paredes” (CAMBI, 1999, p. 441). O formato de escolas mútuas se difundiu, rapidamente, “[...] na Inglaterra e na Europa, na França (em 1820, tais

escolas eram já 1.500), na Suíça, na Itália, na Espanha, na Rússia, na América onde o próprio Lancaster o introduziu em 1818” (CAMBI, 1999, 441).

Vincent, Lahire e Thin (2001) constatam que as formas escriturais-escolares retratam cinco características. A primeira delas resume “[...] a escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Assim, “[...] a escrita que permite a *acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado* torna cada vez mais indispensável à aparição de um sistema escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28, grifos dos autores).

Já na segunda característica, os autores sustentam que a

[...] escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas a constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto a maneira de ensinar, tanto as práticas dos alunos quanto às práticas dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir. Os saberes objetivados, explicitados, fixos, que se pretende transmitir colocam um problema historicamente inédito quanto ao modo de transmissão do saber. Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização etc.). (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29).

Como terceira característica das formas escriturais-escolares, “[...] a codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, deste modo, permite a *produção de efeitos de socialização duráveis*, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos da escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30, grifos dos autores). Logo, “[...] a forma escolar de aprendizagem se opõe então, ao mesmo tempo, à aprendizagem no âmbito das formas sociais orais, pela e na prática, sem nenhum recurso à escrita” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30).

Na quarta característica, os autores indicam “[...] a escola – como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da *aprendizagem de formas de exercício do poder*” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30, grifos dos autores). Como resultado, “[...] a relação entre os alunos e o mestre no espaço escolar é mediatizada pela regra geral, impessoal, do mesmo modo que com o direito codificado” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 31). Por fim, como quinta característica, os autores avaliam que “[...] para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a ‘língua escrita’ (do grafismo à redação e à gramática, introduzidos pela Escola Mútua, passando pela leitura)” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 34). E ponderam:

[o] ensino da língua escrita codificada, fixa, normatizada, é possível somente pelo trabalho escritural sobre as práticas de linguagem operado por gerações de gramáticos e professores. O objetivo da escola é ensinar a falar e escrever conforme as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas etc. [...] A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 34-35, grifos dos autores).

Para Saviani (1994, p. 06), a forma escolar predomina, de maneira hegemônica, na educação atual, “[...] a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola”.

Apesar de todas as críticas e contradições alusivas à forma escolar, o que se percebe, até os dias atuais, é a sua predominância relacionada ao próprio desenvolvimento da escolarização: “[...] tal desenvolvimento manifesto desde o século XIX, não tem cessado de se ampliar ao longo de nosso século e, em particular, acelerou-se após a Segunda Grande Guerra e nos anos 60” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

Desse modo, “[...] a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes... que as constituem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38). Questões como “excelência escolar”, “capital escolar” e “iletrismo” passaram a fazer parte das classificações escolares e sociais. Afora esses fatores, a forma escolar transpassou as fronteiras da escola e açambarcou outras

[...] instituições e grupos sociais: (...) nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional. Encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em graus diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias, nas atividades ‘peri-escolares’, nos estágios de formação etc. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 39).

Nesse contexto, suscitam alguns debates sobre a forma escolar e suas formas de socialização, dentre os quais desponta a questão do fracasso escolar. Em meio às críticas, “[...] uma das frequentes é a que denuncia a escola estando muito separada da realidade exterior, demasiadamente ‘fechada’” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 44).

Devido a essa situação, sucederam-se intensos movimentos que preconizam a “abertura” da escola e a proposição de “[...] atividades escolares mais ‘voltadas para o exterior’, maior inserção de certas famílias na escola etc.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 44). Desses questionamentos, derivam outras dúvidas, se a forma escolar atual está prestes a sucumbir, todavia, Vincent, Lahire e Thin (1991, p. 44) formulam outra hipótese que

[...] estas alterações dos limites da instituição escolar, estas incursões no domínio tradicionalmente reservado à escola por parte dos agentes exteriores a ela ou mantidos afastados dela, esta “abertura” da escola para recuperar esta expressão resultante da prática, tudo isso é, pelo contrário e justamente, tornado possível pelo fato de que, em nossa formação social, o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1991, p. 44).

Diante de tais considerações, os mesmos autores ainda salientam que a “abertura” da escola não colocaria em xeque a predominância da forma escolar de socialização, mas, sim, deixaria vulnerável “[...] o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para outro modo” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados para a elaboração deste artigo, foi possível perceber a relevância histórica da instituição do modelo e da forma escolar para as formações sociais da contemporaneidade. É incontestável o fato de que o surgimento das culturas escritas favoreceu uma ruptura sem precedentes com a ordem religiosa estabelecida até o século XVI, dando início

a um processo de transformação das relações sociais e do modo como as pessoas interagem com o conhecimento e com as formas de exercício do poder.

Entretanto, apesar das contribuições advindas do predomínio da forma escolar e do desenvolvimento da escolarização, ainda é possível constatar inúmeros problemas sociais construídos a partir de critérios escolares, como o iletrismo e o fracasso escolar. Além disso, de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar vigente apresenta problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem de muitas crianças e jovens, bem como limitações para pensar a educação fora dos limites do modelo escolar.

Ao considerarmos os apontamentos expostos, percebemos que, os debates atuais sobre a forma escolar e suas formas de socialização, vinculadas a saberes objetivados, delimitados e codificados, têm gerado vários impasses que, de certo modo, ameaçam sua legitimidade e hegemonia. Nessa perspectiva, é possível dizer que a trajetória histórica do modelo e da forma escolar, que fez que com que a escola se constituísse como espaço separado de outras práticas sociais, conduziu-a ao isolamento e à consequente deformação do valor do saber e do aprender, bem como sua perda de significado como espaço de produção do conhecimento.

Quanto à história da forma escolar e suas formas de socialização ao longo do período analisado, é possível afiançar que as reflexões sobre essa temática contribuíram para a produção de uma mentalidade histórica amplamente investigada, possibilitando, pois, a elaboração de inestimáveis obras de referência. Nesse contexto, consideramos que as reflexões elaboradas neste artigo convergem para a compreensão das bases históricas que influenciaram a forma como a escola, enquanto instituição, organizou-se ao longo da história até os dias atuais. Do mesmo modo, buscamos identificar as origens das práticas sociais presentes na estrutura escolar da atualidade, perscrutando, assim, contribuir para a pesquisa histórica e para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. A produção sobre história da educação especial nos congressos brasileiros de história da educação (CBHEs): um lugar em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, jul., p. 1-28, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-156559.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698156559>.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. Sem escolas pode haver educação musical? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.033, jul.-set., p. 383-392, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00383.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698160474>

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [file:///C:/Users/profo/Downloads/CherVEL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/profo/Downloads/CherVEL%20(1).pdf). Acesso em: 30 jul. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 65-110, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da educação**. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out, 1999. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30258#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20contribuir,textos%20e%20os%20processos%3A%20de>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p. 109-139, 1991.

SAVIANI, Demerval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. FERRETI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo: Atica, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução: Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; e Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-48, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Odair Vieira da Silva: Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, campus Marília, no estado de São Paulo (SP). Especialista em Ciências Humanas e em Gestão do Currículo pela Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Geografia pela Unesp, campus Presidente Prudente/SP. Professor e gestor da educação básica e do ensino superior há mais de duas décadas.

Cláudia Maria Bernava Aguillar: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília/SP. Professora da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF) e da Faculdade de Tecnologia de Garça (FATEC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Organização e Democracia”, da FFC - Unesp de Marília.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Odair Vieira da; BERNAVA AGUILLAR, Cláudia Maria. Considerações sobre a história da forma escolar e a pedagogização das relações sociais. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 131-144, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6541>. E-ISSN: 2675-3294

Submetido em: 17/06/2020

Revisões requeridas em: 24/06/2020

Aprovado em: 10/07/2020

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

COMICS IN BASIC EDUCATION: A STUDY OF TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS

HISTORIAS CÓMICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS

LUCIO LUIZ
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BRASIL
LUCIOLUIZPESQ@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-3390-2329

MÔNICA RABELLO DE CASTRO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BRASIL
RABELLOMONICA@UOL.COM.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-5371-6374

RESUMO: Este estudo investigou as representações sociais de professores de Educação Básica quanto a sua prática docente na utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula. Partimos da hipótese de que professores representam a presença dos quadrinhos no ambiente escolar apenas como ferramenta metodológica, desvalorizando o aspecto de ser uma das várias formas de expressão humana, tais como consideramos serem outras manifestações como a literatura, a pintura e a música. Esta desvalorização pode explicar uma subutilização desta expressão artística nos meios educacionais. Para alcançar este objetivo, utilizamos a Teoria das Representações Sociais em articulação com a Teoria da Argumentação. Os resultados mostraram que, a despeito do que dizem as pesquisas acadêmicas sobre quadrinhos e Educação, com exceção de situações e projetos pontuais, constatamos a subutilização do quadrinho em sala de aula. Isso ocorre, em grande parte, por rejeição e desconhecimento do professor. Além disso, os professores representam os quadrinhos em sala de aula apenas como um meio para se alcançar outros objetivos e mesmo as adaptações literárias são meras ferramentas para que o professor leve o aluno ao que ele considera realmente importante, que são as obras que originam essas adaptações. Como nunca houve uma preocupação em entender a representação que os professores têm do uso dos quadrinhos, criou-se uma crença equivocada de que esses projetos são desenvolvidos de forma generalizada nas escolas brasileiras, quando na realidade eles são a exceção e não a regra.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em quadrinhos. Trabalho docente. Representações sociais. Análise argumentativa; Gênero textual.

ABSTRACT: This research investigated teachers' social representations in Basic Education regarding their teaching practice in the use of comics in the classroom. We started from the hypothesis that teachers represent the presence of comics in the school environment only as a methodological tool, devaluing the aspect of being one of the various forms of human expressions, such as we consider other manifestations such as literature, painting and music. This devaluation may explain an underutilization of this artistic expression in the educational field. To achieve this goal, we use the Social Representation Theory in articulation with Argumentation Theory. The results showed that, despite what academic research on comics and education say, except for situations and specific projects, there is an underutilization of the comic in the classroom. This is largely due to teacher rejection and ignorance. In addition, teachers represent comics in the classroom only as a mean to achieve other goals and even literary adaptations are mere tools for the teacher to take the student to what he considers to be really important, which are the works that originate these adaptations. Since there has never been a concern to understand the representation that teachers have of the use of comics, a misconception has been created that these projects are developed in a generalized way in Brazilian schools, when in reality they are the exception and not the rule.

KEYWORDS: Comics. Teaching work. Social representations. Argumentative analysis. Textual genre.

RESUMEN: Este estudio investigó las representaciones sociales de los maestros de Educación Primaria en cuanto a su práctica docente en el uso de las tiras cómicas en el aula. Partimos de

la hipótesis de que los maestros representan la presencia del cómic en el entorno escolar sólo como una herramienta metodológica, devaluando el aspecto de ser una de las varias formas de expresión humana, como consideramos otras manifestaciones como la literatura, la pintura y la música. Esta desvalorización puede explicar una subutilización de esta expresión artística en los medios educativos. Para lograr este objetivo, utilizamos la Teoría de las Representaciones Sociales junto con la Teoría de la Argumentación. Los resultados mostraron que, a pesar de lo que dice la investigación académica sobre los cómics y la educación, con la excepción de situaciones y proyectos ocasionales, encontramos una subutilización de los cómics en el aula. Esto ocurre, en gran parte, debido al rechazo y la falta de conocimiento del profesor. Además, los maestros representan los cómics en el aula sólo como un medio para lograr otros objetivos e incluso las adaptaciones literarias son meras herramientas para que el maestro lleve al alumno a lo que considera realmente importante, que son las obras que originan estas adaptaciones. Como nunca ha existido la preocupación de comprender la representación que los profesores tienen del uso de los cómics, se ha creado la creencia errónea de que estos proyectos se desarrollan de forma generalizada en las escuelas brasileñas, cuando en realidad son la excepción y no la regla. **PALABRAS CLAVE:** Cómics. Trabajo de enseñanza. Representaciones sociales. Análisis argumentativo. Género textual.

INTRODUÇÃO

A prática escolar no Brasil é pautada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes definidas pelo Governo Federal com o objetivo de orientar os professores. Há um PCN para cada grupo de disciplinas, sendo obrigatório para a rede pública de ensino e facultativa para a rede privada. Contudo, segundo Corrêa, Echeverria e Oliveira (2006, p. 12), os professores costumam ter dificuldade com alguns dos conceitos dos PCN, como a transversalidade, especialmente professores das escolas públicas que, muitas vezes, não possuem preparação para esse tipo de trabalho diferenciado.

Um dos temas transversais na área de Linguagens nos PCN são as histórias em quadrinhos (também chamadas de quadrinhos, HQs ou arte sequencial), consideradas como um dos gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita. Os PCN ainda indicam que eles devem estar presentes nas bibliotecas escolares (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 61).

As histórias em quadrinhos são uma forma de arte baseada em imagens e palavras (por vezes, apenas imagens), porém que não se enquadra nem como artes plásticas nem como literatura, sendo, outrossim, uma forma de arte independente.

Segundo Cirne (2000, p. 58):

os quadrinhos, enquanto expressão artística e narracional, extrapolam o desenho e a pintura; não se limitam a seus parâmetros propriamente formais. Se acolhem e/ou refletem os nossos sonhos, o fazem de modo original: a originalidade que implica experiência onírica e, muitas vezes, um certo grafismo marcado pela sensualidade.

Segundo McCloud (2005, p. 9), uma possível definição para os quadrinhos seria a de “[...] imagens pictóricas ou de outra espécie justapostas em uma sequência deliberada, com a intenção de transmitir informações ou produzir uma reação estética no espectador/leitor”. De acordo com esta definição, as antigas fotonovelas e até determinados vitrais de Igrejas poderiam ser classificados como histórias em quadrinhos. Essa dificuldade de se definir de forma precisa o que é e o que não é história em quadrinhos dá margem para diversos posicionamentos da pesquisa da área (CHINEN, 2011, p. 7).

Cirne (2000, p. 23), por exemplo, apresenta um conceito mais básico aos quadrinhos, definindo-os como “uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes esses que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Groensteen (2015, p. 34),

afirma que “a história em quadrinhos é uma combinatória original de uma (ou duas, com a escrita) material(is) de expressão, e um conjunto de códigos”.

São ainda poucas as pesquisas acadêmicas com a temática das histórias em quadrinhos em sala de aula, na área da Educação. Porém, a bibliografia sobre quadrinhos na educação, de maneira geral, vem crescendo de maneira constante no Brasil, especialmente desde 2004, quando o assunto passou a ter uma atenção maior por parte das políticas nacionais de Educação (NOGUEIRA, 2017, p. 50). Porém, tanto nos estudos científicos quanto na literatura em geral sobre o tema, o professor costuma aparecer como alguém que já possui uma predisposição para o uso dos quadrinhos. Não há questionamento acerca do real interesse do docente ou sequer se ele considera os quadrinhos pertinentes a sua prática. Os pesquisadores não perguntam como o professor eventualmente “faz”, optando, ao contrário, em mostrar como ele “deve fazer”.

Os professores sem uma preparação para o uso das histórias em quadrinhos, tanto em sua potencialidade artística quanto utilizando suas possibilidades de desenvolvimento da linguagem visual, acabam por se focar no que conhecem, dentro de sua zona de conforto. Supomos que há uma subutilização das HQs em sala de aula, focada quase que exclusivamente em adaptações literárias (YAMAGUTI, 2014, p. 455)

No Brasil, as adaptações literárias em histórias em quadrinhos sempre foram encaradas de forma positiva por educadores. Na segunda metade do século XX, por exemplo, o editor brasileiro Adolfo Aizen passou a publicar no país a versão nacional da revista *Classics Illustrated* (com o nome de *Edição Maravilhosa*). A revista consistia, essencialmente, em apresentar clássicos da literatura para os leitores mais jovens, utilizando os quadrinhos como “ponte” para que crianças e adolescentes se interessassem em ler livros (RAMOS; VERGUEIRO; FIGUEIRA, 2014, p. 16). No entanto, com exceção dessas adaptações literárias e de casos isolados (como a revista infantil *Sesinho*, produzida pelo Serviço Social da Indústria - SESI), os quadrinhos continuavam afastados das escolas, mesmo no caso das HQs infantis, que sempre gozaram de muita popularidade no Brasil, especialmente no caso da Turma da Mônica e quadrinhos da Disney (MATTOS, 2009, p. 66).

Segundo Vergueiro e Ramos (2009, p. 10), com pouquíssimas exceções (como o uso de tiras em livros didáticos a partir dos anos 1980), foi apenas em 1997, com a publicação recomendação do uso de histórias em quadrinhos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados à Língua Portuguesa, que sua presença nas salas de aula começou a tomar força.

Embora citada nos PCN, o maior incentivo à presença dos quadrinhos em sala de aula veio com sua inclusão Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a partir de 2006, principalmente em relação às adaptações de obras literárias, o que pode ser notado pela indicação da preferência por esse tipo de material em quase todos os editais do PNBE (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 12).

O PNBE foi criado em 1997 com o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d., s.p). Em essência, o PNBE seleciona, a partir de edital público, livros dos mais variados gêneros para distribuição nas bibliotecas de todas as escolas públicas do país. De forma alternada, em um ano são contempladas as instituições destinadas à Educação Infantil, primeiro segmento do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e, no outro ano, a escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As histórias em quadrinhos foram incluídas nos editais a partir de 2006, sendo distribuídos em 2007 (o edital sempre faz referência ao ano seguinte ao qual é divulgado). Segundo Vergueiro e Ramos (2009, p. 12), dez obras em quadrinhos foram selecionadas em um total de 225 títulos, correspondendo a apenas 4,5% do total de livros. Além

disso, o edital priorizava adaptações literárias, ao especificar no 5º item: “Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas para o público jovem”.

Essa preferência pelas adaptações literárias fez crescer consideravelmente o número de histórias em quadrinhos voltadas a essa temática, despertando o interesse de diversas editoras nacionais, especialmente as dedicadas à publicação de livros didáticos e paradidáticos, já que ser selecionado no PNBE significa ter uma venda que varia entre 15 mil e 48 mil cópias, enquanto que a tiragem comercial média raramente chega a 3 mil exemplares (RAMOS, 2012, p. 223). Em 2013, por exemplo, 61% dos quadrinhos selecionados para distribuição nas bibliotecas das escolas públicas eram adaptações de obras clássicas das literaturas brasileira e universal, embora exista uma tendência de se considerar os quadrinhos de uma maneira mais ampla, especialmente depois que o edital de 2014 que retirou pela primeira vez a observação sobre as adaptações literárias.

A falta de preparação do professor, aliada ao desconhecimento ou, por vezes, preconceito histórico contra as histórias em quadrinhos como forma legítima de expressão artística, diante de uma “imposição” de seu uso em sala de aula, faz com que as HQs sejam utilizadas apenas como recurso pedagógico para que o aluno leia obras clássicas.

Diante disso, esta pesquisa buscou investigar questões pertinentes à prática docente no Brasil, especificamente em relação à utilização das histórias em quadrinhos como objeto pedagógico. Nossa investigação optou por focar as representações sociais de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica em relação ao uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Esse recorte ocorreu porque, como este é um tema pouco explorado, entendemos ser pertinente que essa primeira análise ocorresse com a disciplina que, considerando os PCN, é a que mais diretamente trabalha com os quadrinhos. Apresentamos nossas opções teórico-metodológicas e, em seguida, resultados obtidos.

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici. Segundo a TRS, cada grupo constitui objetos nas interações entre seus membros, sendo que uma mesma pessoa possa participar de mais de um grupo, com os quais se identifica. Por exemplo, uma mesma pessoa pode fazer parte do grupo de “professores” e de “fãs de cinema” e em cada um desses grupos compartilhar com os demais membros objetos eventualmente distintos de seu outro grupo de pertença. Quem fala o faz a partir da identificação da pertença de seu interlocutor, localizando objetos na rede de significados que supõe este ter. A TRS busca compreender processos que constituem tais objetos, considerando que as representações sociais sempre são formadas nas interações no interior ou entre grupos sociais. Segundo Castro (2016, *apud* CASTRO *et al.*, 2016, p. 184), “[...] representações sociais são um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um dado grupo social elabora sobre um objeto, resultando um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico”.

A TRS, portanto, fornece o ferramental necessário para entender como os professores percebem o uso dos quadrinhos em sala de aula e se, efetivamente, levam em consideração a forma como o tema usualmente é apresentado. Desse modo, pode nos fornecer pistas de como

o professor concebe a prática do uso dos quadrinhos e que redundam no modo como organiza suas ações, escolhas, falas e atitudes.

Utilizamos nesta investigação a ideia de que as representações sociais são uma estrutura organizada e que o acesso a ela é privilegiadamente dado nas interações linguísticas entre os sujeitos. Diante disso, nossa opção é a utilização da abordagem processual através de seus processos de ancoragem e objetivação. A abordagem processual, liderada por Denise Jodelet, permite compreender os processos que formam as representações a partir do estudo pormenorizado da gênese e transformação de representações sociais:

a abordagem processual caracteriza-se por considerar que o acesso ao conhecimento das representações sociais deve basear-se em uma abordagem hermenêutica, compreender o ser humano como produtor de significados, enfocando a análise de produções simbólicas, significados, linguagem, por meio de quais seres humanos constroem o mundo em que vivemos (BANÇHS, 2000, p. 36, tradução nossa).

Isso pode ser obtido através da análise dos processos denominados por Moscovici (2003, p. 60) de objetivação e ancoragem. Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 24), esses dois processos, respectivamente “[...] têm, sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura e, portanto, objetivar e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação”. Em outras palavras, a objetivação permite que conceitos e ideias desconhecidos se tornem familiares para determinado grupo social, enquanto a ancoragem gera conhecimentos que ficam disponíveis na rede de significações deste grupo. A ancoragem, segundo Jodelet (2016, p. 38), “[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. A ancoragem, portanto, instrumentaliza o saber e dá continuidade à objetivação. Moscovici (1976, p. 83) afirma que “a objetivação mostra como os elementos representados se integram a uma determinada realidade social, enquanto a ancoragem permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais”.

Sobretudo no acesso aos processos de objetivação, privilegamos a contribuição das metáforas, na perspectiva da retórica, pelo modo como ela orienta o pensamento, condensando significados, por possibilitar grande economia no linguajar cotidiano (PERELMAN, 1970, p. 4). Consideramos as metáforas em seus aspectos para além de ser figura de linguagem. A metáfora pode ser entendida como uma tentativa de predicação de algo que queremos conhecer (o tema), por meio de sua comparação com algo que já supomos conhecer (o foro). Podemos dizer que o tema é comparado com o foro. Neste caso, o tema é o que se quer “significar ou ressignificar”, o foro é algo conhecido, do qual se retira significados que são transferidos ao tema (MAZZOTTI, 2013, p. 69).

A formação das representações se dá no interior das interações sociais, tornando-se parte do repertório do grupo. Isso possibilita a comunicação e orienta as práticas sociais, tendo como prerrogativa um sistema de linguagem próprio reconhecido e validado pelo grupo. Isso está em consonância com a não existência de uma hierarquia entre o pensamento e a comunicação dele.

Os sujeitos quando interagem e para terem suas falas legitimadas, portanto, tendem a ter como referência o que em seu grupo de pertença é considerado desejável ou preferível. Várias são as técnicas desenvolvidas para o acesso a esses processos. Considerando que, na interação, são utilizados argumentos na maioria dos casos nem sempre explícitos, a Teoria da Argumentação fornece elementos para o acesso a uma compreensão do que é dito.

A análise argumentativa nos permite entender o que o sujeito efetivamente pretende em sua ação performática, a partir dos argumentos que utiliza e das controvérsias que surgem durante a interação. A Teoria da Argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tuteca (1992,

p. 4) fornece elementos para essa análise, acessando o que seria uma lógica argumentativa, uma lógica praticada nas interações sociais, diferente da lógica formal, pela análise dos motivos pelos quais o sujeito fala da forma como fala. Castro (2016, *apud* CASTRO *et al.*, 2016, p. 163) afirma que “[...] na hora da análise argumentativa, e já conhecido o teor do material bruto, o analista deve evidenciar o modo como o locutor organizou sua argumentação: as teses (o motivo da controvérsia), os acordos escolhidos, e como foram ligados acordos à tese”.

A opção pela Teoria da Argumentação articulada às TRS nos dá o ferramental teórico necessário para entender os argumentos presentes no discurso dos professores. Essa análise busca o sentido do que é dito, levando em consideração os significados que são compartilhados por seu grupo de pertença, suas referências comuns (CASTRO, 2016, *apud* CASTRO *et al.*, 2016, p. 163).

Utilizamos o Modelo da Estratégia Argumentativa - MEA (CASTRO, BOLITE-FRANT, 2011, p. 10) articulado com a TRS para entender a estratégia dos sujeitos em seu discurso, a partir da identificação de teses e acordos que revelam como a argumentação é organizada. As teses os acordos e que as justificam são possíveis elementos das representações sociais do objeto analisado em relação ao grupo de pertença do sujeito, já que são as referências que fazem uso em suas conversas.

Neste trabalho, analisamos entrevistas semidiretivas e de confrontação retórica, (CASTRO, 2016, *apud* CASTRO *et al.*, 2016, p. 163). Pelo fato de esta pesquisa abordar um tema pouco explorado e, conseqüentemente, possuir uma grande abrangência de dados a coletar, optou-se pela pesquisa qualitativa e por uma seleção de sujeitos de espectro mais amplo dentro do recorte feito: professores tanto de escolas públicas quanto privadas, tanto a favor quanto contra o uso de HQs em sala de aula e tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio. Foram feitas quatro entrevistas individuais e uma em grupo (neste caso, utilizando-se a técnica da confrontação retórica aliada ao MEA), das quais foram levantados os pontos comuns pertinentes à identidade do grupo de pertença dos sujeitos com base no critério de redundância.

A análise dos dados foi feita inicialmente de forma individual para cada sujeito e para o grupo. Com base nas controvérsias dos sujeitos em relação ao desenvolvimento das teses, foi possível observar diversos padrões a partir dos quais as questões da pesquisa foram respondidas. Foram evidenciados indícios fortes das representações sociais do uso as histórias em quadrinhos para o grupo de professores em geral. Embora este grupo esteja espalhado geograficamente, a literatura já evidenciou referências comuns muito fortes, o que nos permitiu apontar estes resultados como bons indicadores da realidade analisada.

RESULTADOS

A primeira questão levantada foi referente aos motivos alegados para o uso das histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula, tendo como principal posicionamento o interesse natural que os alunos têm quanto à leitura dos quadrinhos como algo mais divertido e interessante do que a literatura tradicional. Porém, já nesse momento, o quadrinho foi evocado como um gênero de menor importância, menos sério e desvalorizado porque, a despeito de sua utilidade pedagógica, as referências dos sujeitos geralmente são voltadas às HQs servindo de ponto de partida para gerar o interesse nos alunos pela literatura clássica e, assim, alcançar objetivos que, na visão dos professores, seriam realmente pertinentes. Além disso, o entendimento dos professores é de que o quadrinho é atrativo por ser visual. Isso permitiu inferir que, apesar

de ser um gênero pictórico-verbal, no qual a união de texto e imagem é fundamental para sua compreensão enquanto obra artística, esses dois elementos são usados separadamente, privilegiadamente, o texto.

Em relação ao texto, ele acaba sendo usado no estudo da Gramática ou como forma de apresentar textos simples e informais para estimular a leitura de obras consideradas complexas. Quanto às imagens, elas já são usadas para gerar atratividade para os alunos e estimular a criatividade ao se eliminar os textos originais e pedir que sejam criadas novas histórias com base apenas nos desenhos. Isso ocorre porque há uma dissociação entre texto e imagem, com o professor não entendendo que, na leitura de uma história em quadrinhos, os dois estão intimamente ligados. Autores de histórias em quadrinhos sequer são mencionados, como se não existissem. As teses defendidas reforçam a questão trabalhada em todas as entrevistas de que o quadrinho é percebido como uma ferramenta, um disparador, um facilitador para o trabalho em sala de aula.

Os motivos alegados pelos professores para o uso dos quadrinhos em sala de aula são pautados em trabalhos nos quais poderiam ser utilizados outros objetos distintos mantendo a mesma proposta, como, para citar dois exemplos, textos simples para estudo gramatical ou tirinhas de ilustração para criação de histórias a partir da leitura de imagens.

Outra questão apresentada foi quanto à resistência dos professores ao uso dos quadrinhos. O entendimento é de que isso ocorre principalmente por esse uso ser algo novo no contexto escolar, já que antes dos PCN as iniciativas eram individuais e, conseqüentemente, só utilizava quem provavelmente tivesse uma predisposição para esse trabalho. A rejeição dos professores, contudo, seria não especificamente contra os quadrinhos, mas a toda e qualquer mudança. Nesse caso, as HQs fazem parte de uma mudança por terem sido inseridas nos livros didáticos como objeto de estudo de forma relativamente recente (antes aparecia apenas como material de apoio).

Pela mesma razão, apesar de os professores avaliarem a presença dos quadrinhos em sala de aula como algo válido, esse pensamento muitas vezes está associado à validação que ocorre por sua presença nos livros didáticos. Ou seja, novamente, essa aparente percepção positiva esconde uma desvalorização do quadrinho, já que essa “validade” que ele tem é referente a sua utilidade como ponte para se alcançar outros objetivos, conforme levantado anteriormente.

Os indícios das representações sociais das HQs por professores da escola básica foram confirmados de sujeito a sujeito. Conforme fazíamos as análises, esses elementos reapareciam de forma quase imediata, como referências nítidas do grupo de pertença. Mesmo quando havia discordâncias entre os sujeitos, elas eram no sentido de confirmá-las. Um dos principais elementos que apontam indícios das representações dos professores enquanto grupo acerca dos quadrinhos foi detectado na questão referente à inserção das HQs no contexto da arte-educação e expressões artísticas e literárias. Apesar da prioridade dada pelos professores às imagens dos quadrinhos, estes têm pouca ou nenhuma inserção nas disciplinas ligadas às Artes. Contudo, em relação às expressões literárias, encontra-se aquela que aparenta ser a principal utilização dos quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa: as adaptações literárias.

Adaptações de obras literárias existem não apenas nos quadrinhos, mas também no cinema, teatro, televisão etc. No entanto, enquanto nesses outros gêneros, a adaptação tem a possibilidade de ser entendida como uma obra válida, independente daquela que a originou, nos quadrinhos as adaptações acabam sendo encaradas pelos professores como algo menor.

A objetivação das representações sociais do uso das HQs apareceu condensada, sobretudo, na metáfora do “aperitivo”. Aperitivo é algo servido antes da refeição principal, algo que nos motiva a comer. O quadrinho, portanto, é percebido como um “aperitivo” para a

obra literária da qual é adaptado, não podendo ser considerado como literatura “de verdade”. Essa visão é reforçada pelo entendimento de que os quadrinhos que não são adaptações servem apenas para o lazer, já que as HQs serviriam principalmente para quem não gosta de ler.

Mais uma vez, a forma de encarar as adaptações literárias no contexto escolar é um indicativo da desvalorização dos quadrinhos enquanto gênero único. Isso fica mais evidente ao se perceber que as adaptações são os únicos quadrinhos trabalhados de forma íntegra, já que os demais são “retalhados” para que se use texto ou imagem de forma independente, conseqüentemente não importando seu conteúdo, desprezando-se totalmente a autoria deles.

Essas duas principais formas de trabalhar os quadrinhos (de forma “retalhada” ou através de adaptações que servem apenas de ponte para as obras originais), aliada à falta de formação dos professores para o uso dos quadrinhos, permite entender melhor a questão seguinte, sobre qual seria a influência dos PCN e do PNBE para o uso das HQs pelos professores.

Resumindo, o livro didático é o que garante a presença do quadrinho em sala de aula, embora não seja capaz de moldar a forma como os professores o utilizam. Este ponto é a outra ancoragem presente nas discussões: a rejeição dos professores em relação às HQs. Essa rejeição encontra duas bases que a sustentam: a recusa de se aceitar o novo (no caso, os quadrinhos começaram a estar presentes nos livros didáticos como gênero, e não apenas como ferramenta, desde o início dos anos 2000, aproximadamente) e o entendimento de que os quadrinhos não estão no mesmo patamar que a literatura tradicional. Pelo contrário, as HQs seriam inferiores, menos sérias e descartáveis. Por fim, outro elemento de ancoragem das discussões foi a presença maciça das adaptações literárias em quadrinhos em sala de aula e seu uso como mera ponte para se alcançar a obra original, essa sim algo com valor.

Em relação ao PNBE, foi levantado que a maior parte dos professores utilizaram quadrinhos levados por si mesmos ou pelos alunos. Poucos usaram material presente na biblioteca escolar e que não pôde ser confirmado se fora adquirido através do PNBE. Sua importância, porém, é indireta ao ter estimulado o mercado editorial a produzir e publicar quadrinhos voltados ao uso em sala de aula.

Já os PCN são a origem do principal motivo que leva os professores a aceitar a presença dos quadrinhos em sala de aula atualmente: os livros didáticos. Os PCN são a base para a elaboração do conteúdo dos livros didáticos e, por inserir o quadrinho como gênero a ser trabalhado na área de Linguagens, isso fez com que as HQs estivessem presentes enquanto gênero em boa parte do material didático produzido a partir dos anos 2000.

O livro didático, portanto, justifica o uso dos quadrinhos, já que muitos professores só os utilizam porque precisam seguir um planejamento que costuma ser feito diretamente pautado no conteúdo do livro didático. Ainda assim, apesar de presente no livro didático como gênero, o quadrinho é visivelmente encarado pelos professores como um “gênero menor”, sendo utilizado de forma hierarquicamente inferior a outros gêneros mais tradicionais, como a literatura.

Além disso, sua presença no livro didático garante apenas a sua presença em sala de aula, mas não molda a forma como ele é efetivamente utilizado pelos professores, pois, como há uma desvalorização e um desconhecimento em relação aos quadrinhos enquanto gênero, a mera presença deles no livro didático não soluciona tais problemáticas.

Esses tópicos foram os principais elementos que geraram indícios das representações sociais dos quadrinhos pelos professores, todos pautados no entendimento de que os quadrinhos não deveriam estar em sala de aula, a não ser como forma de se alcançar conteúdos que realmente importam.

Por fim, independente da forma como o professor entende o uso dos quadrinhos, a percepção do grupo quanto à receptividade dos alunos é positiva. Porém, apareceu muita

oposição entre os conceitos de prazer e estudo. O entendimento é de que os alunos gostam dos quadrinhos e os demandam exatamente por ser, na visão dos professores, um gênero informal, de simples compreensão e desligado da norma culta.

Após analisar todas as questões de estudo, pode-se chegar a algumas conclusões: a despeito do que dizem as pesquisas acadêmicas sobre quadrinhos e Educação, com exceção de situações e projetos pontuais, há uma subutilização dos quadrinhos em sala de aula em grande parte por rejeição e desconhecimento do professor.

Conforme a hipótese levantada no início desta investigação, os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica representam os quadrinhos em sala de aula apenas como uma ferramenta para se alcançar outros objetivos. Os aspectos únicos das histórias em quadrinhos, que as diferenciam de outros gêneros, são ignorados em detrimento do uso de imagens ou textos de forma independente, o que anula sua característica primordial que é a narrativa a partir da união intrínseca entre texto e imagem.

Além disso, aquela que aparentemente seria a única forma de se utilizar as obras de arte sequencial de forma plena, que seriam as adaptações literárias, são na realidade meras ferramentas para que o professor leve o aluno ao que realmente importa, que são as obras que originam essas adaptações. Os quadrinhos, portanto, são além de tudo descartáveis.

As potencialidades literárias, artísticas e educacionais dessas obras são desconsideradas pelos professores, mesmo havendo farta literatura que apresente projetos os mais variados do uso das HQs em sala de aula de maneira efetiva. Contudo, como nunca houve uma preocupação em entender a representação que os professores têm do uso dos quadrinhos, criou-se uma crença equivocada de que esses projetos são desenvolvidos de forma generalizada nas escolas brasileiras, quando na realidade eles são a exceção e não a regra.

Esta investigação traz uma primeira luz quanto às representações sociais dos professores em relação ao uso dos quadrinhos. Esperamos que os indícios aqui apresentados estimulem outras análises que aprofundem este tema tão importante e até agora praticamente ignorado pelas pesquisas na área de Educação.

As representações aqui relacionadas podem ser um ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias que visem estimular o uso dos quadrinhos de forma efetiva, enquanto gênero de características próprias em sala de aula e, talvez, reduzir a rejeição dos professores, que muitas vezes são obrigados a aceitar em suas aulas a presença de algo sobre o qual possuem resistência, e grande desconhecimento, o que possivelmente ocorre por um desconhecimento pautado em conceitos equivocados, como a de que quadrinhos seriam só para crianças ou que não permitem uma leitura complexa, entre outros lugares-comuns.

Ressentimo-nos também de maiores discussões sobre o tema em nossa área, que alimentasse políticas mais efetivas sobre o uso de quadrinhos. Tal como a literatura de cordel, os quadrinhos não são vistos como manifestações culturais legítimas e que, por isso, deveriam transitar com maior prestígio no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43. jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>

BANCHS, M. A. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. **Papers on Social Representations**, v. 9, p. 3.1-3.15, 2000.

CASTRO, C. R. Confrontação Retórica. In: CASTRO, M. R. et al. **Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2016.

CASTRO, M. R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In: CASTRO, M. R. et al. **Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2016.

CASTRO, M. R.; FRANT, J. B. **Modelo da estratégia argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

CHINEN, N. **Linguagem HQ: conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2011.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORRÊA, S. A.; ECHEVERRIA, A. R.; OLIVEIRA, S. de F. A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do Estado de Goiás - Brasil: a abordagem dos temas transversais - com ênfase no tema Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 17, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3021/1710>. Acesso em: 10 abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v17i0.3021>

GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2015.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Disponível traduzido em: https://www.researchgate.net/publication/267923440_Les_representations_sociales_un_domaine_en_expansion. Acesso em: 5 jun. 2016.

MATTOS, G. **Desmontando os quadrinhos: história em quadrinhos, educação e regionalidade**. Cuiabá: Carlini & Caniato: EduFMT, 2009.

MAZZOTTI, T. B. Em direção a uma ciência dos saberes das práticas educativas. In: MAIA, H.; FUMES, N. F.; JUNQUEIRA W. M. A. (Org.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.

MAZZOTTI, T.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica nas pesquisas em representações sociais. In: ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo/Maceió: EDUC, EDUFAL, 2010.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Ministério da Educação, s.d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575. Acesso em: 5 out. 2014.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, N. A. S. **As histórias em quadrinhos e a escola: práticas que ultrapassam fronteiras**. Leopoldina, MG: ASPAS, 2017.

PERELMAN, C. Analogie et métaphore em science, poésie et philosophie. In : **Le Champ de l'argumentation**. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 1970.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1992.

RAMOS. **Revolução do gibi: a nova cara dos quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Devir, 2012.

RAMOS, P.; VERGUEIRO, W.; FIGUEIRA, D. (Org.). **Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis**. São Paulo: Contexto, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo, Contexto, 2009.

YAMAGUTI, V. As adaptações literárias em quadrinhos selecionadas pelo PNBE: soluções e problemas na sala de aula. **Olh@res**, v. 2, n. 1, p. 441-459, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/164>. Acesso em: 1 jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.164>

SOBRE OS AUTORES

Lucio Luiz: Possui graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Gama Filho (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2009) e Doutorado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2018). Atualmente é editor na Marsupial Editora.

Monica Rabello de Castro: Possui graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio (1979), Mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (1990), Doutora em Psicologia pela - PUC Rio (1995). Pós-doutorado em Comunicação pela Université de Montréal (2012). Professora aposentada da UERJ.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

LUIZ, Lucio; CASTRO, Monica Rabello de. Histórias em quadrinhos na educação básica: um estudo das representações sociais de professores. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 145-155, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6532>. E-ISSN: 2675-3294

Submetido em: 15/06/2020

Revisões requeridas em: 20/07/2020

Aprovado em: 04/08/2020

O QUE É EDUCAÇÃO MIDIÁTICA? UM CAMPO DE INTERAÇÃO ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

WHAT IS MEDIA EDUCATION? THE INTERFACE BETWEEN CINEMA AND EDUCATION

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EN MEDIOS? UN CAMPO DE INTERACCIÓN ENTRE CINE Y EDUCACIÓN

JOSÉ LEITE DOS SANTOS NETO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
SÃO CARLOS, SÃO PAULO, BRASIL
JLSANTOSNETO21@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-9102-315X

RESUMO: O presente artigo discorre sobre as interfaces entre cinema, mídia e educação e tem como objetivo discutir tendências da educação midiática para a escola do século XXI. Considera-se o contexto da linguagem audiovisual e cinematográfica como componente central para a definição desse conceito. Elementos da mídia moderna, através do seu poder de persuasão, de maneira intencional ou não, contribui para o ensino e a formação do sujeito. A partir de uma abordagem qualitativa, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, que se direcionou por questões sobre recepção dos conteúdos com o enfoque para o audiovisual, ressaltando que, o sujeito não é passivo diante do que acessa, mas que tais referências tendem a contribuir com o seu posicionamento político e ideológico. Versou-se também sobre os pressupostos históricos da experiência britânica que, colaboraram significativamente para a compreensão da Educação Midiática enquanto instrumento para formação plena do sujeito. Este estudo reforça a tese de que o elemento audiovisual é um produto de caráter extremamente educativo e, que, frente as mudanças sociais e tecnológicas, a disciplina de Educação Midiática no currículo escolar, se faz necessária para a escola. Nesse contexto, a mídia como um instrumento arrojado da cultura se torna um instrumento capaz de levar ao autoconhecimento e criar representações involuntárias que, como significação e parte da visão de mundo, pode orientar a ação do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação midiática. Mídia e educação. Cinema e educação. Tecnologia e educação.

ABSTRACT: The present research discourses about the interfaces between cinema, media and education and aims to discuss trends in media literacy for the school in the 21st century. The audiovisual and cinematographic language context has been considered a central component to define this concept. Elements of the modern media, through their persuasion power, whether intentionally or not, contribute to teaching and human development. Drawing from a qualitative approach, an integrative literature review was carried out, which was guided by questions about the reception of contents with a focus on audiovisual, emphasizing that the subject is not passive in the face of what he accesses, but that such references tend to contribute to its political and ideological positioning. The research has also presented the theoretical assumptions of the British experience that collaborated significantly with the comprehension of Media Education as a tool for the human formation. This study reinforces the thesis that the audiovisual element is an extremely educational product and that, in the face of social and technological changes, the subject of Media Education in the school curriculum, is vital for school. In this context, the media as a bold instrument of culture becomes an instrument capable of leading to self-knowledge and creating involuntary representations that, as a meaning and part of the world view, can guide the people's action.

KEYWORDS: Media education. Media and Education. Cinema and education. Technology and education.

RESUMEN: La presente investigación, ubicada entre las interfaces de cine, medios y educación, tiene como objetivo discutir las tendencias en la educación en medios para la escuela del siglo XXI. El contexto del lenguaje audiovisual y cinematográfico se considera como una especificidad central para la definición de este concepto. Los elementos de los medios modernos, a través de su poder de persuasión, ya sea intencionalmente o no, contribuyen a la educación y capacitación del tema. Basado en un enfoque cualitativo, se llevó a cabo una revisión integral de la literatura, que se guio por preguntas sobre la recepción de contenido con un enfoque en el audiovisual, enfatizando que el sujeto no es pasivo frente a lo que accede, sino que tales referencias tienden para contribuir a su posicionamiento político e ideológico.

También abordamos los supuestos históricos de la experiencia británica que, colaboraron significativamente para la comprensión de la Educación en Medios como un instrumento para la formación completa del tema. Este estudio refuerza la tesis de que el elemento audiovisual es un producto extremadamente educativo y que, ante los cambios sociales y tecnológicos, la disciplina de la Educación en Medios en el currículo escolar es necesaria para la escuela. En este contexto, los medios como un instrumento audaz de la cultura se convierten en un instrumento capaz de conducir al autoconocimiento y crear representaciones involuntarias que, como significado y parte de la visión del mundo, pueden guiar la acción del sujeto.

PALABRAS CLAVE: Educación mediática. Medios y educación. Cine y educación. Tecnología y educación.

INTRODUÇÃO

A proposta temática desse artigo surgiu de discussões e debates sobre as potencialidades e os limites para a inserção de uma educação midiática crítica na educação escolar. Considerou-se, nesta pesquisa, a dimensão da mídia moderna enquanto linguagem. Isso visa assegurar uma formação crítica e consciente diante das mudanças e transformações sociais e tecnológicas, principalmente no que se refere aos meios de comunicação.

No limiar do século XX o mundo passou por diversas mudanças em aspectos políticos, sociais econômicos e culturais. No Brasil destaca-se, ainda que lentamente o início de um período de desenvolvimento tecnológico e de modernização, que pode ser percebido através do crescimento de centros urbanos em decorrência de investimentos em indústrias e a consequente redução dos postos de trabalho no meio rural. No universo cultural realça-se a capacidade da criação e assimilação simbólica que a junção das técnicas de áudio e vídeo desenvolveram e que convencionou-se chamar de cinema.

Para tanto, o objetivo desse artigo é discutir tendências da educação midiática para a escola do século XXI. Considera-se que, a compreensão da linguagem cinematográfica como elemento de formação e leitura da realidade é a base para a concepção de educação midiática. Desse modo, este ensino tenciona para a formação crítica e consciente do sujeito frente a ligeireza com que os conteúdos dos mais diversos formatos são propagados. Isso contribui para a formação do imaginário social do sujeito através da influência sobre decisões, tendências, gostos, ou direcionando escolhas.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, através de uma revisão integrativa e teve como direcionamento as implicações do uso da mídia na educação escolar que, combinado com literatura específica sobre a temática cinema e educação, educação midiática e mídia na educação, identificou-se mudanças de paradigmas que são adotados para a utilização do recursos midiáticos em sala de aula.

A técnica da imagem e som, compreendida como uma linguagem vanguardista da mídia moderna, evidencia que, principalmente as mídias de grande alcance assimilaram a linguagem cinematográfica, por exemplo, a televisão e o computador, principalmente quando combinados com a *internet*. Esse fenômeno tornou possível o acesso aos conteúdos audiovisuais por meio da convergência dos meios de comunicação e da transmídia, o que facilita o acesso aos conteúdos midiáticos por diversos dispositivos. Chama-se a atenção para esse aspecto não pelo fato do acesso em múltiplas plataformas, mas pelo produto que é disponibilizado e que tem suas bases em uma linguagem consolidada, que também é entendida como sinônimo do que é real.

O equipamento cinematográfico, quando entendido como arte, se parece com uma máquina de fazer sonhos, criar outros mundos, ensinar sobre novos temas, ampliar o conhecimento prévio, assim como representar a realidade. Com sua linguagem particular, esta

máquina que possibilita a comunicação de mensagens com diversas entonações, ao evoluir, desencadeou o aperfeiçoamento de sua forma de fazer comunicação. Como resultado desse desenvolvimento, essa técnica passou a ser assimilada por diversas mídias, como televisão, computadores, celulares, jogos e outras tecnologias. E assim, cria-se o mundo do fantástico, do surreal e de tudo aquilo com que o espectador se identifica, não só no campo do entretenimento, mas também na expressão de valores morais, ensinamentos e descoberta de conhecimentos, que através da convergência dessa linguagem amplia o seu alcance.

Essa evolução da linguagem do cinema nos dá pistas para compreender que o conceito de educação midiática, embora seja bastante amplo, emerge da evolução das técnicas da linguagem cinematográfica no sentido de explorar morfologicamente o que a mídia disponibiliza.

Para cumprir o objetivo proposto, a discussão será abordada em três partes. Iniciou-se pelo que convencionou-se chamar de “Recepção de conteúdos e formação da cultura audiovisual”, na qual discute-se a evolução histórica da linguagem cinematográfica e a sua presença no cotidiano como elemento de destaque da cultura. Na sequência apresenta-se a experiência da educação midiática no Reino Unido, que contribui para compreender os pilares para a educação midiática enquanto prática na educação escolar. E por fim, discute-se a compreensão sobre a concepção de Educação Midiática, que considera o ensino e a criticidade dos conteúdos a partir do estudo da linguagem audiovisual como ponto de partida, e que leva em consideração o desenvolvimento histórico e social apresentados.

A RECEPÇÃO DE CONTEÚDOS E A FORMAÇÃO DA CULTURA AUDIOVISUAL

O audiovisual ocupa um papel de destaque na cultura. Ele é educativo, mas não se resume apenas à diversão e ao entretenimento. Os estímulos midiáticos cercam a população a todo instante, o que a torna a mídia um componente de grande importância em termos culturais. A televisão, por exemplo, como uma dessas plataformas mais difundidas da mídia, se alia a popularização da *internet* que ampliou a facilidade de acessar conteúdos em diversos formatos.

Dentre as possibilidades de acesso, há a assinatura de plataformas de filmes através da tecnologia de *streaming*, canais por assinatura, canais abertos, *websites* dentre outros. A assimilação da linguagem cinematográfica em diversos meios de comunicação possibilita presenciar a essência do cinema em outras mídias. O cinema não é acessível para todos, não apenas devido ao preço do ingresso, mas também pela disponibilidade física de salas de projeção. No Brasil, de acordo com o IBGE (2015), mostra que apenas 10% dos municípios possuíam salas de cinema, e majoritariamente concentrados na região sudeste. Entretanto, as pessoas também se ocupam de jogar *videogame*, navegar na *internet* e assistir à televisão — atividades que assimilaram a linguagem cinematográfica e que, assim como o cinema, também reproduz filmes, que podem ser acessados por aparelhos móveis, como *smartphones* e *tablets*.

Tais dispositivos têm como características de destaque a mobilidade e flexibilidade temporal e espacial que permite o acesso, criação e compartilhamento de conteúdos, informações e entretenimento de maneira rápida e prática. A tecnologia de rede de dados móveis favorece essa prática e ocupa um espaço considerável nas atividades do cotidiano, assumindo um traço importante na cultura na medida que amplia a abrangência de tais recursos.

É necessário frisar que mídia aqui, refere-se a uma variedade de recursos que tornam possível a transmissão de informações como a televisão, o rádio, a *internet*, as mídias impressas/digitais, as estampas de produtos, as músicas e também o cinema. São os recursos de comunicação

que estão ganhando cada vez mais espaço no cotidiano e que, independentemente do veículo a que se tenha acesso, são objetos de importância para a formação do imaginário do espectador. Trata-se de veículos de comunicação de cunho popular que, no decorrer da história, foram se articulando de modo a facilitar o acesso à linguagem cinematográfica, também conhecidos como mídia de massa.

Para compreender a ascensão da mídia, é fundamental fazer um recuo histórico para constatar a evolução e junção de técnicas através da “Teoria em V”, descrita por Montón (2009), na qual os meios de comunicação de áudio e de vídeo se estruturam em dois blocos evolutivos que se juntam em um vértice: de um lado a linha das imagens e, de outro, a linha do áudio.

A linha das imagens se inicia em 1826 pela fotografia; em 1895, o cinema mudo; em 1926, o cinema sonoro; em 1932, o cinema colorido; em 1953, o cinema em relevo; em 1971, o Sistema *Dolby*; em 1973, o Cinema Esférico *Onimax*; em 1980, Cinema + Vídeo; em 1984, imagens pelo computador. Do outro lado, temos a linha do áudio que se inicia em 1838, pela telegrafia; em 1876, a telefonia; em 1879, o disco; em 1896, a radiotelefonia; em 1920, a radiodifusão; em 1926, a televisão; em 1956, o vídeo; em 1962, a TV satélite; em 1968, a realidade virtual; em 1970–1990, a HD-TV; em 1980, o CD; em 1982, o CD-ROM.

Essas duas linhas criaram uma interdependência progressiva na medida em que se desenvolveram, com imagem e som interligados, tornando os objetos de mídias muito próximos. Como continuação dessa evolução destaca-se a *internet* e a televisão formando as plataformas de *streaming* na primeira década do século XXI, e se fazem cada vez mais presentes no cotidiano.

Ao longo da história da linguagem cinematográfica, há uma metamorfose no modo de se fazer comunicação social, seja mídia impressa, televisão, radiofônica, cinematográfica ou até mesmo a *internet*. Tais transformações se desdobraram em outros meios de se comunicar e criaram uma interação entre mídias, de modo que o mesmo conteúdo, com variações ou não, possa ser abordado em diferentes plataformas. Essas modificações do modo de transitar um mesmo conteúdo em diversas mídias é o que Kwon e Byun (2016) conceituam como *transmídia*. Especificamente esse conceito refere-se aos mesmos conteúdos que navegam entre um dispositivo de mídia e outro e podem ser complementares, embora tenham o mesmo enredo. Nesse caso o conteúdo transcende de uma mídia para outra oferecendo novas informações. Cada plataforma possui modos particulares de narrar. Por exemplo, os produtos derivados de um livro, como filme e jogos, fazem parte da concepção de *transmídia*.

Já no que se convencionou chamar de convergência da mídia, o acesso a um mesmo conteúdo não sofre alteração quando transita em plataformas diferentes. Através da convergência é possível acessar o mesmo filme por uma plataforma de *streaming* por meio da televisão ou por um aplicativo em um *smartphone*. Aquilo que o sujeito teria acesso apenas em casa, agora é possível acessar enquanto se desloca de um lugar para outro por meio de dispositivos portáteis.

Possibilidades de acesso aos conteúdos da mídia cercam o sujeito a todo momento. São estímulos sonoros e visuais que ocorrem através mensagens variadas que podem influenciar no imaginário social. De maneira sutil, as ideias emitidas em uma mensagem audiovisual, passam pelo crivo do espectador e ele as interpretará a partir das suas experiências e visões de mundo. Porém, para o espectador leigo, fazer a distinção de que as mensagens audiovisuais são recortes de um ponto de vista ou uma representação, não é um processo simples. Nem todos estão habituados a questionar a veracidade das informações ou das intenções daquele tipo de pensamento veiculado em telejornal, telenovela ou mesmo em um filme, devido a maneira envolvente e convincente que a informação pode ser tratada através dos recursos que se utilizam nesta linguagem. Há uma característica cultural que considera o audiovisual como verdade devido ao seu percurso histórico. Este é também o pilar que sustenta a prática de *fake news*.

Um simples questionamento pode-se levar a pensar em outras possibilidades, por exemplo, enxergar outro ponto de vista, observar os fatos por outro ângulo, obter outras opiniões, ao invés de apenas aceitar a opinião emitida sobre os fatos e acontecimentos. Nesse sentido, defende-se aqui a importância da Educação Midiática em uma perspectiva crítica, que o espectador/sujeito seja instrumentalizado a questionar, concordar e até contrapor ideias que estão sendo comunicadas e que reforçam rótulos negativos, principalmente quando refere-se a minorias.

Um exemplo dessa prática midiática que reforça estereótipos é a representação do caipira e do mundo rural. Tolentino (2001), em sua análise sobre o Jeca Tatu — personagem de Monteiro Lobato que Mazzaropi se baseou — mostrou que a imagem que se tem do Jeca é negativa. Tomando como base tais filmes, observa-se que “a figura do nosso caipira se compõe desse homem preguiçoso, indelicado, que é capaz de desperdiçar o leite para fazer valer sua opinião ou supremacia em relação à mulher” (TOLENTINO, 2001, p. 102). Ainda em suas análises, a autora observa que a representação do Jeca se refere a um sujeito artiloso embutido de uma falta de ética.

Nos filmes da PAM [Produções Amácio Mazzaropi], Mazzaropi representaria os tipos ingênuos, atrapalhados, mas, sobretudo, daria forma ao tipo caipira, ao qual conferiria uma imagem grotesca que a partir de então se converteria numa espécie de protótipo do homem pobre rural, ou daquele que não está em dia com os códigos da modernidade: o tal indivíduo sem traquejo social de que fala Aurélio Buarque de Holanda na sua definição dicionarésca do vocábulo caipira. (TOLENTINO, 2001 p. 96).

Essas representações caricatas se tornam clichê, principalmente quando tratadas com ironia. Por exemplo, a imagem que se atribui ao caipira em “O Jeca Macumbeiro” (1974), Turma da Mônica no episódio “O caso do Burrico” (2004), no filme “Tapete Vermelho” (2006) ou mesmo na telenovela “Êta Mundo Bom” (2016), possuem praticamente as mesmas características. Isso ocorre devido à reprodução sistemática e progressiva que se consolida pela mídia, criando um ideário sobre indivíduos, etnias, grupos sociais, ou mesmo dando forma à imaginação, no que se refere a representações de criaturas mágicas, divinas, maléficas, dentre outras. Tais representações, criadas para os personagens caipiras, possuem a mesma entonação descrita por Tolentino (2001) e que continuam a circular por mais de 40 anos.

Para Fantin (2009), a experiência do espectador também envolve a memória e a imaginação, que a torna subjetiva. No mesmo sentido, Setton (2011, p. 35) pondera que “elementos relativos aos determinantes de classe, gênero, etnia, religião são, a todo tempo, filtros dos processos de recepção e ressignificação das mensagens, sejam homogêneas ou padronizadas”, isto é, apesar da intenção, a ideia que se pretende transmitir pelo cinema ou qualquer outra mídia não necessariamente corresponde ao modo como o sujeito vai se apropriar enquanto significado para si. A percepção sobre as diversas formas possíveis para a recepção de conteúdos, neste caso a recepção do audiovisual, não é homogênea. O mesmo filme pode conduzir a diferentes percepções e entendimentos para alunos em uma mesma sala de aula. O que é entretenimento para determinado grupo social pode ser ofensivo para outros, e pode ser interpretado erroneamente.

As mensagens transmitidas pela mídia são produtos construídos com a utilização de uma linguagem própria, que se vale da criatividade, com suas próprias regras para se expressar, o que possibilita uma diversidade de compreensões no que se refere à recepção, pois são construídas a partir de um ponto de vista. Setton (2011) exemplifica tal apropriação através das novelas: enquanto um grupo tem acesso a tais programas, em função da sua condição social possibilitar e utilizar isso como meio de entretenimento, um sujeito de outro grupo social, em função da sua

carga cultural, ao ter acesso ao mesmo conteúdo televisivo, pode se apropriar de valores que até então não conhecia. Uma mesma programação televisiva produz sentido de maneira diferente no espectador, guiado por sua trajetória e por seus ideais adquiridos previamente por meio de relações externas que ele possui.

Neste sentido, Elias (2008) pontua que as reações dos sujeitos não são passivas diante da realidade: o sujeito que recebe uma informação ou vivencia determinadas situações, pode agir de uma maneira que ultrapasse a expectativa para o fim idealizado. Assim, entende-se que, em relação a educação midiática, defende-se o domínio da leitura da linguagem que permeia esse universo, desvelando os reais significados e o seu impacto na sociedade, os mecanismos utilizados para ditar padrões e, assim, contribuir para democratização da informação e comunicação, bem como possibilitar o entretenimento.

A EXPERIÊNCIA BRITÂNICA COM A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A educação midiática no Reino Unido é um elemento que foi inserido no currículo das escolas britânicas há mais de 25 anos, possuindo uma trajetória considerável em seus aspectos sociais e culturais sobre a forma de pensar o uso de filmes para a educação.

Essa tradição se inicia a partir do pensamento do filósofo britânico Matthew Arnold que se dedicou a democratização do ensino. De acordo com Buckingham (2016, p. 73), “ele olhou para a educação cultural como um meio de defender a própria civilização”. Ao pensar o ensino sobre a cultura popular como uma aproximação deste ideal, foram elaboradas as primeiras propostas de ensino particularizadas na mídia partindo do jornalismo, ficção popular e publicidade.

As mudanças de paradigmas da educação, especialmente na década de 1970, resultaram em novas linhas de pensamento, que consideravam “a semiótica, o estruturalismo, a teoria psicanalítica e as teorias marxistas de ideologia” (BUCKINGHAM, 2016, p. 75). Nessa seara, há o precursor, o professor Len Masterman da Universidade de Nottingham, na Inglaterra.

Embora Masterman fosse altamente crítico do que ele considerava como o elitismo acadêmico da teoria de *Screen*, seus livros *Teaching about Television* e *Teaching the Media* compartilham suas preocupações centrais com a linguagem, ideologia e representação. O objetivo principal aqui foi revelar a natureza construída de textos midiáticos, e, assim, mostrar como as representações da mídia reforçam as ideologias de grupos dominantes na sociedade (BUCKINGHAM, 2016, p. 75).

Historicamente a educação midiática se constituiu sob uma base defensiva em dois movimentos distintos: um referindo-se a questão do valor cultural e dos conteúdos da mídia que incidem sobremaneira a vulgarização das artes; outro voltado para a questão ideológica presente na mídia e o combate a falsas crenças e doutrinações. De modo resumido, tais tendências objetivaram defender os alunos dos efeitos nocivos dos meios de comunicação. Isso foi parte de um movimento por democratização do ensino e popularização da educação que teve como objetivo atingir as classes populares que sofriam a imposição de uma cultura elitista; para tanto foram pensadas estratégias que “[...] refletem o crescente reconhecimento de que o currículo acadêmico tradicional era inadequado para a grande maioria dos estudantes, em especial para os estudantes da classe trabalhadora” (BUCKINGHAM, 2016, p. 76).

As motivações para a educação midiática tomaram como pressupostos o poder de influência da mídia em caráter extremamente negativo no qual as crianças em função de sua vulnerabilidade estão sujeitas diretamente as manipulações. Nas palavras do autor:

Ensinar as crianças sobre a mídia — permitindo-lhes analisar como os textos midiáticos são construídos e entender as funções econômicas das indústrias da mídia — é visto como uma forma de “empoderamento” a fim de resistir a tais influências. Nesse processo, argumenta-se, as crianças se tornariam consumidores racionais, capazes de ver a mídia de uma maneira “crítica” e distanciada. (BUCKINGHAM, 2016, p. 76).

Na década de 1990 as discussões iniciam uma abordagem que considera o aluno como um sujeito mais autônomo e não totalmente suscetível e passivo diante dos efeitos da mídia, considerando também que a abordagem protecionista atingia o aluno de maneira superficial. Essa nova abordagem,

[...] adota uma perspectiva mais centrada no aluno, que começa a partir do conhecimento existente dos jovens e a sua experiência com os meios de comunicação. Ele não tem por objetivo proteger os jovens da influência dos meios de comunicação, levando-os para “coisas melhores”, mas permitir-lhes tomar decisões conscientes por si mesmos (BUCKINGHAM, 2016, p. 78).

As mudanças sociais e culturais resultaram em mudanças da política educacional e na cultura escolar. Mesmo sob embates e resistência, a mídia como parte do mundo moderno foi reconhecida como uma das habilidades necessárias para o desenvolvimento pleno do cidadão, assim como o reconhecimento da matemática ou da ciência.

Durante os anos 1990 e 2000, a educação midiática foi institucionalizada de uma forma inédita. Ela fazia parte do currículo nacional para Língua Inglesa e colocada como um pequeno elemento de algumas outras disciplinas, tais como História e Línguas Modernas; enquanto isso, houve uma expansão significativa na aceitação dos Estudos Midiáticos, um curso eletivo para alunos do final do ensino secundário (BUCKINGHAM, 2016, p. 79).

No ano de 2010, em razões políticas e sob críticas disseminadas como uma disciplina menos “séria”, a educação midiática foi extinta do currículo escolar. Neste sentido concorda-se com Buckingham (2016, p. 82) que “as escolas deveriam, obviamente, fazer muito mais para desenvolver a compreensão crítica e as habilidades criativas que permitam aos jovens tirar máximo proveito das mídias que dominam o mundo deles”.

A perspectiva britânica sobre as bases em que se consolidaram a Educação Midiática no Reino Unido oferece pistas para pensar um conceito de Educação Midiática que entenda os efeitos nocivos e benéficos que a mídia pode oferecer. Para isso, pauta-se em uma perspectiva de educação que instrumentalize o sujeito a se tornar um leitor da mídia com a capacidade de se apropriar do máximo de informações das plataformas ou dispositivos de mídia do qual tenha acesso, especialmente audiovisuais.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

No Brasil, a mídia se intensifica com a popularização da televisão na década de 1960 (HIGUCHI, 2008). Como desdobramento desse processo, os meios de comunicação criam uma tradição iletrada, que absorve os conteúdos midiáticos sem muitas vezes passar por um senso crítico. O cinema e a televisão despertam nas pessoas a vontade de entender o mundo através

destes recursos pela sua facilidade e comodidade (KAHIL, 2008). Essa característica da mídia de massa indica a necessidade de uma atenção da escola sobre a formação do sujeito frente as mídias.

Existem diversas ramificações sobre a discussão da alfabetização voltada para as mídias visuais, televisivas, cinematográficas, informativas, que de acordo com Buckingham (2007) cria a noção de múltiplas alfabetizações. Para as novas formas de se comunicar e transmitir mensagens, requer-se uma cultura de competência comunicativa que contemple a dimensão da mídia enquanto linguagem. Considerando a dinâmica da mídia nas suas mais diversas plataformas, considera-se a dimensão da linguagem audiovisual que compreende a Educação Midiática que contribui para a formação crítica em relação à mídia e potencializa a aprendizagem.

É indispensável, primeiramente, fazer a distinção entre alfabetização midiática (*Media Literacy*) e educação midiática para a criticidade mídia com enfoque na linguagem. Esta última que versa este artigo, pois essa concepção visa principalmente ampliar o conhecimento cultural, adquirir uma visão crítica da mídia através do audiovisual e desconstruir padrões depreciativos reforçados pelos meios de comunicação.

O conceito de *Media Literacy*, dentre outras compreensões, está associado à ideia de *multiliteracy*, que no sentido literal da tradução significa as “múltiplas formas de Alfabetização”, o que também envolve o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). À vista disso, Burn e Durran (2007) conceituam a *Media Literacy* como uma categoria dentro da noção de *Multiliteracy*.

O termo Alfabetização Midiática, traduzido do inglês *Media Literacy*, não é satisfatório para definição do conceito. Há mais de uma mídia envolvida nesta discussão e a tradução da palavra *Literacy* como Alfabetização, no sentido utilizado em português, atribui ao conceito significado literal de modo que limita a ideia que *Media Literacy* se propõe. O termo está conectado também à ideia da literatura impressa e ao modo como as pessoas se relacionam e se engajam com a mídia de maneira mais ampla. Neste sentido, Wilson *et. al.* (2013) destacam que a alfabetização midiática em sua variedade de abordagens, adota diferentes nomenclaturas por autores no mundo todo, por exemplo: 1) Alfabetização midiática; 2) Alfabetização informacional; 3) Liberdade de expressão e alfabetização informacional; 4) Alfabetização no uso de bibliotecas; 5) Alfabetização no acesso a notícias; 6) Alfabetização computacional; 7) Alfabetização no uso da internet; 8) Alfabetização digital; 9) Alfabetização cinematográfica; 10) Alfabetização no uso de jogos; 11) Alfabetização televisiva e; 12) Alfabetização publicitária.

A ideia da alfabetização, de modo geral, remete ao aprendizado do alfabeto, aquisição gramatical e desenvolvimento das habilidades para codificação e decodificação de palavras e, assim, esperamos que essa decodificação possibilite interpretação, compreensão e produção de conhecimento.

A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”, “[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego” ou ainda como ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento (COELHO, 2011, p. 61).

A alfabetização enquanto um conceito em transformação, envolve a utilização da linguagem e da comunicação, o que possibilita novas formas de socialização do indivíduo. Ao utilizar esse conceito, remete-se à ideia de um processo de aprendizagem no qual são

desenvolvidas as habilidades de leitura e de escrita, e isso funciona como um código de comunicação na sociedade. E em relação à alfabetização midiática, a que de fato se refere?

Para Buckingham (2003), o entendimento e o uso da nomenclatura alfabetização/educação midiática é cultural e cada grupo social tem diferentes apropriações deste conceito. É possível que existam diversas alfabetizações midiáticas que envolvam diferentes funções e consequências. O formato de acesso tanto à alfabetização, de modo geral, como à mídia, não é homogêneo, o que pode mudar a forma como cada um se apropria dessa concepção.

A ideia de alfabetização midiática é amplamente utilizada para se referir ao ensino e aprendizagem que proporciona o desenvolvimento das habilidades de acessar, analisar, criar e utilizar as mídias de forma consciente. A palavra mídia, como um termo genérico, refere-se aos meios eletrônicos, digitais ou impressos com fins de comunicação. Estes elementos alvejam a alfabetização midiática como a habilidade de compreensão, análise e síntese dos conteúdos comunicados pela mídia para além do mero manuseio de recursos.

No entanto, o conceito de mídia refere-se tanto a jornais impressos, revistas, telejornais, portais de *internet*, como também à televisão e ao cinema — que são formatos de apresentação de conteúdos completamente distintos na sua forma de comunicar uma mensagem e que atingem públicos diferentes. Isso reforça a alfabetização midiática como uma ideia envolta de maior complexidade de formas e recursos do que imaginamos. Sendo o cinema considerado como precursor da mídia moderna em função da técnica de sua linguagem, é possível perceber a necessidade de compreensão da alfabetização midiática como um processo mais amplo que apenas as habilidades de acessar ou de utilizar as mídias.

Desta forma, compreende-se que a educação midiática, mais que um treinamento, ela deve envolver análise, avaliação e, principalmente, interpretação e reflexão crítica, diferenciando as várias mídias, e, sobretudo, envolvendo um entendimento amplo do contexto social, econômico e institucional dos meios de comunicação. Isso é a capacidade de analisar criticamente os conteúdos comunicados. A questão que permanece para Buckingham (2003) é como defini-la de modo que seja possível ensiná-la nas escolas.

Reflete-se também que o objetivo da educação midiática é contribuir com os sujeitos para desenvolverem o hábito de questionar e a habilidade de expressar as suas próprias necessidades e o pensamento crítico. A mídia é um instrumento que constrói mensagens em uma variedade de formatos, cada qual com suas particularidades, porém repletos de pontos de vista e juízos de valor. Por isso a importância da criticidade, das habilidades analíticas, da capacidade de comunicação e expressão do próprio pensamento. Ou seja, usar a mídia de forma consciente e efetiva torna o sujeito hábil para julgar a credibilidade de informações provenientes de diferentes meios.

Na história do cinema no Brasil há uma tendência à utilização do audiovisual para propaganda e para a indução do comportamento. Historicamente, essa linguagem é utilizada como um instrumento de dominação ideológica. Isso reforça a característica de uma cultura midiática dúbia estabelecida, e instrumentalizar criticamente o seu uso se faz necessário. Porém, a questão sobre como trabalhar com a educação midiática no ambiente escolar, ainda é uma preocupação do ponto de vista pedagógico.

A mídia pode construir, transformar e direcionar o conhecimento que se acessa, refletindo diretamente na subjetividade do sujeito. Por isso, entende-se que a educação midiática deve atuar no desenvolvimento de competências para ampliação do conhecimento e da cultura. Isto é, desenvolver a capacidade de receber informações, colocar questões, desenvolver a crítica social, dando voz ao sujeito, tomando como base a compreensão de que o papel da escola é também promover a capacidade de falar, ouvir e discutir, no intuito de preparar o aluno para

o exercício da cidadania. Neste sentido, ao defender a educação midiática na perspectiva da educação escolar, concorda-se com Saviani (2010, p. 62) que:

A escola, assumindo a função que lhe é específica, a de ensinar, deve propiciar às classes populares a conquista do saber sistematizado. Isso exige, evidentemente, dos educadores, um compromisso político, que deve expressar-se na sua capacidade de ultrapassar as aparências e captar distorções — o que é impossível sem o domínio do conteúdo a ser trabalhado e dos métodos e técnicas que possibilitem sua transmissão-assimilação/apropriação.

Assumindo o audiovisual como um componente que caracteriza a sociedade e entendendo a sua estrutura carregada de conteúdo, informações e ideias, que contribuem com a formação, evidencia-se a importância da escola em possibilitar o domínio deste recurso. É principalmente no sentido de captar distorções que entendemos a educação midiática deve ser trabalhada como linguagem no processo de escolarização.

A sua popularização, seja devido aos recursos tecnológicos ou mesmo à convergência e à transmídia, possibilitam a transição de conteúdos e a ampliação de informações de maneira simplificada. Devido a essa característica midiática, é preciso buscar uma forma de uso e apropriação destes recursos por parte da escola, que seja crítica e consciente. Isso enfatiza a necessidade de pensar em uma educação que contemple a competência comunicativa e instrumentalize os alunos a acessar, entender e comunicar nesta variedade de contextos midiáticos.

A educação midiática para além de engajar o aluno no universo dos meios de comunicação enquanto uma linguagem que precisa ser apropriada, e que vise à ampliação dos conhecimentos por meio do aprofundamento do conteúdo comunicado, ela também deve desenvolver habilidades de buscar novos conhecimentos para que se possa atualizar e, ao mesmo tempo, analisar a credibilidade das fontes encontradas.

O audiovisual deve compor o currículo escolar, não apenas como um recurso ou um instrumento auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem e sim como uma linguagem que agrega uma competência comunicativa para o sujeito, preferencialmente mediada a partir da interdisciplinaridade, isto é, assegurando a comunicação entre as diversas áreas do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do início desse artigo a discutir tendências para a educação midiática para a escola do século XXI, pauta-se em uma perspectiva de ensino crítico dos conteúdos, que considera linguagem cinematográfica como base para esse estudo e, tencionou-se para as possibilidades de explorar tal morfologia na perspectiva da educação escolar.

Destaca-se aqui, a título de conclusão que a educação midiática é também compreendida através de diferentes perspectivas e abordagens. Por exemplo, a utilização de filmes para o ensino; o ensino através da produção de filmes e roteiros; ensino com a utilização de vídeos como recursos pedagógicos; e, por fim, a perspectiva adotada nesta pesquisa, que consiste na educação midiática que considera a linguagem do cinema. Entrelaçado em um emaranhado de opções, que possibilita ensinar, educar, entreter e também desinformar, o processo de convergência da mídia tende a trazer novo significado para o processo de ensino e aprendizagem.

As questões para a discussão aqui apresentadas tecem a definição da perspectiva teórica de uma Educação Midiática que considera a linguagem do audiovisual enquanto ferramenta

para o processo educativo e aporte promissor para o ensino. Mais especificamente, busca-se estimular a criticidade e ultrapassar a compreensão de questões do senso comum comunicados pela mídia que, reforçam estereótipos e distorcem a realidade.

Para além de buscar conclusões sobre uma definição de educação midiática, ressalta-se aqui que, a apropriação e o uso social do cinema reforçam a tese do audiovisual como um produto extremamente educativo. Um dos seus usos se deu enquanto uma ferramenta que auxilia no universo da educação, atuando nos processos de ensino e aprendizagem, criando referências e construindo um imaginário social. Essa utilização ultrapassa o limite da educação escolar.

A convergência da linguagem cinematográfica assimilada pela mídia moderna superou o deslocamento físico, sobretudo pela via da *internet*, através de redes sociais, *blogs*, *websites*, grupos e fóruns de discussões. Há uma facilidade em publicar vídeos emitindo opiniões, criar tutoriais, gerar conteúdos e até discutir questões como forma de refutar ou apoiar argumentos apresentados por veículos de comunicação de grande circulação. Do mesmo modo, é possível colocar em pauta questões de grupos sociais específicos para discussão.

Desse modo, entende-se que o drama da *internet* é possibilitar a promoção da inépcia na mesma proporção que do conhecimento. A educação é uma ferramenta essencial para evitar extremismos e um dos papéis da educação é o de conter relativismos, por isso a escola, além de promover a educação na sua forma mais elaborada, deve desenvolver o pensamento crítico. Desse modo, considera-se que os meios de comunicação — que também são meios de formação — necessitam de uma utilização didática e pedagógica que não deem margem ao uso que possibilite a leitura errônea ou equivocada da realidade.

Diante das possibilidades de utilização e atuação dos meios de comunicação e seus possíveis desdobramentos, como a construção de ideias e sua inculcação no imaginário social, compreende-se que instrumentalizar os espectadores para o senso crítico perante o audiovisual é um processo que exige treino, assim como ler e escrever. A visão crítica diante da mídia é, também, um processo que se constitui em uma educação midiática e/ou audiovisual.

Portanto, a linguagem dos meios de comunicação como uma linguagem do século XXI, demanda também uma alfabetização para o seu uso crítico e consciente, que aqui define-se como educação midiática crítica. Ainda que este seja um elemento presente no cotidiano, a formação escolarizada para tal fim direcionará para a utilização profícua deste recurso.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: Algumas lições da história. **Comunicação e Educação**, ano XXI, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110715/112710>. Acesso: nov. 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p73-83>

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. **Research in Comparative and International Education**, v. 2, n. 1, p. 43-55, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238449252_Digital_Media_Literacies_Rethinking_Media_Education_in_the_Age_of_the_Internet. Acesso: nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>

BUCKINGHAM, David. **Media Educations: Literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

BURN, Andrew. DURRAN, James. What is Media Literacy? In: BURN, Andrew. DURRAN, James. **Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression**. London: Sage, 2007.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. Acervo digital da UNESP. 2011 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso: set. 2018.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. 3ª. edição. Lisboa: Edições 70, 2008.

FANTIN, Mônica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 205-223, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9357>. Acesso: out. 2015.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Literatura, Comunicação e Educação**: um romance em diálogo com a mídia. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros**: cultura - 2014. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf>. Acesso: set. 2016.

KAHIL, Samira Peduti. Meio Técnico-Científico informacional: Comunicação, Educação e Democratização Política. In: CONCEIÇÃO, Fernando (Org.) **Educação Comunicação e Globalitarismo**: a partir do pensamento de Milton Santos. Salvador - BA: Ed. EDUFBA, 2008.

KWON, Young-Sung; BYUN, Daniel H. An exploration of the concept of Transmedia Storytelling in the United States and South Korea: A systematic analysis. **The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)**, v.8, n. 6, december 2016. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3595197. Acesso: jan. 2018.

MONTÓN, Angel Luís Hueso. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FREIGELSON, Kristian (Org.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. **O rural no cinema brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

WILSON, Carolyn et. al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

SOBRE O AUTOR

José Leite dos Santos Neto: Pós-doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Reading, no Reino Unido. Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Membro da Sociedade Brasileira de Estudos do Cinema e Audiovisual (SOCINE). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação do Campo - GEPEC/HISTEDBR.

Agradecimentos: Agência de Fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SANTOS NETO, José Leite dos. O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 156-168, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6528>. E-ISSN: 2675-3294

Submetido em: 14/06/2020

Revisões requeridas em: 07/07/2020

Aprovado em: 04/08/2020

EXCLUSÃO SOCIAL E POBREZA NA QUALIDADE DE ENSINO: ESTUDO DE CASO NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

SOCIAL EXCLUSION AND POVERTY IN THE QUALITY OF TEACHING: A CASE STUDY IN PRIMARY EDUCATION IN ANGOLA

LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y LA POBREZA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: ESTUDIO DE CASO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ANGOLA

JUSTINO CANGUE
INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO INDEPENDENTE – ANGOLA
LUBANGO, ANGOLA
JUSTINOCANGUE@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG.0000-0002-2395-5606

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de um estudo realizado em uma localidade angolana e propõe-se estabelecer relações entre as condições socioeconômicas dos alunos e as condições de aprendizado escolar. Procurou-se compreender se a qualidade de vida precária das famílias implica na situação de fracasso de aprendizagem dos seus educandos. As crianças que representam a amostra, nunca têm as três refeições diárias, nem uma refeição de qualidade. E a escola onde estudam não oferece a merenda escolar ao longo do período das aulas. Por meio de uma pesquisa mista, analisou-se a relação da pobreza e a aprendizagem dos alunos da escola primária da Tchavola, uma zona periférica da cidade do Lubango – Angola.

PALAVRAS-CHAVE: Exclusão social. Pobreza. Inclusão escolar. Qualidade de ensino. Angola.

ABSTRACT: This paper presents the results of a study carried out in an Angolan town and sets out to establish a relationship between the socioeconomic conditions of students and the conditions of school learning. It aimed to understand if the precarious quality of life for families contributes to the failure situation in learning for their children. The children that represent the sample never have three meals a day, nor even one quality meal. And the school where they study does not offer lunch/snack during the class period. Using a mixed research model, an analysis was done of the relation between poverty and students' performance at the Tchavola primary school, a peripheral area in the city of Lubango, Angola.

KEYWORDS: Social exclusion. Poverty. School inclusion. Teaching Quality. Angola.

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de un estudio realizado en una localidad angoleña y propone establecer relaciones entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las condiciones de aprendizaje de la escuela. Se trató de comprender si la precaria calidad de vida de las familias implica la situación de fracaso escolar de sus alumnos. Los niños que representan la muestra nunca tienen las tres comidas diarias, ni una comida de calidad. Y la escuela donde estudian no ofrece una comida escolar durante el período de clase. Una encuesta mixta analizó la relación entre la pobreza y el aprendizaje de los estudiantes de la escuela primaria de Tchavola, una zona periférica de la ciudad de Lubango - Angola.

PALABRAS CLAVE: Exclusión social. Pobreza. Inclusión escolar. Calidad de la educación. Angola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a temática da exclusão social e o impacto da pobreza na qualidade de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo realizado numa Escola Primária junto da comunidade do Bairro da Tchavola, na Cidade do Lubango em Angola – África Austral. Desde a data da Independência, 11 de Novembro de 1975, seguida de uma sangrenta guerra civil, passados 45 anos as cidades cresceram de forma muito desordenada, devido ao processo migratório das distintas populações, que iam em busca de refúgio em diversas áreas consideradas como seguras. Fato que fez com que muitas famílias abandonassem as suas aldeias,

as suas lavras, o seu gado e habituais ocupações, levando-as à uma desqualificação profissional, dificultando o poder de produção agrícola, da pastorícia, da compra de bens essenciais para a satisfação das suas necessidades básicas, devido aos contextos sociais diferentes e a inadaptação a vida urbana.

Hoje em dia, verifica-se muitas situações de pessoas que vivem em condições extremamente precárias, privadas de viver com dignidade, impedindo-as de usufruir ou ter acesso à alguns benefícios sociais básicos, garantidos em um Estado Democrático de Direito. Este Estado assegura o direito à água canalizada, à saúde e à educação condigna para si e para os seus filhos, preservando a integridade social, moral e física dos seus cidadãos.

Ninguém duvida que parte importante da população do segundo maior produtor de petróleo da África negra e de uma das capitais mais cara do mundo, vive, desde 2010, em condições extrema pobreza, exibindo taxas de mortalidade infantil entre as mais elevadas do mundo, um déficit crónico de água potável, taxas de analfabetismo também muito elevadas, assim como epidemias periódicas de doenças infecciosas e contagiosas como a malária e a cólera (SANTOS, 2015, p. 101).

Até hoje, ano de 2020, as cidades capitais das 18 Províncias de Angola, não possuem água potável canalizada e energia elétrica durante 24 horas seguidas e ininterruptas. A pobreza priva as pessoas de usufruir de algumas dimensões do bem-estar de um indivíduo, como acesso limitado aos serviços de saúde, trabalho e formação precária, habitação inadequada, desnutrição das crianças, falta de oportunidades para escolher uma profissão. São situações que impactam no aprendizado dos alunos pobres.

A pobreza em Angola é considerada como um flagelo nacional e aparece associada ao desemprego, exclusão social, ao insucesso escolar e a destruição das crianças, manifestações estas que acabam por ser produto da ruptura dos elos sociais fundamentais (ROCHA, 2004).

O tema sobre a pobreza e educação em Angola já foi objeto de estudo de vários autores (SEN, 1999; CARVALHO, 2004a, 2004b; SILVA; CARVALHO, 2009; SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2012a; BERNAL-GUERRERO; CANGUE, 2018). Os problemas pesquisados nesta investigação justificam-se pelo fato de Angola ser um país com 1.246.700 quilômetros quadrados, com cerca de apenas 35.000.000 de habitantes, uma população maioritariamente jovem. Angola possui o solo e o subsolo com imensas riquezas com destaque de terras férteis para a prática de agricultura, contudo, é um país que vive de importações de alimentos, durante 45 anos de independência. Um país que possui solo rico de minerais (como os diamantes, ferro, ouro), petróleo, mares ricos em peixe, zonas verdes e praias. Tais condições tornam Angola, atualmente, numa das potenciais economias de África Subsaariana.

A miséria em Angola contrasta com as potencialidades em recursos naturais que, o país oferece e com as suas riquezas minerais. É o segundo maior produtor de petróleo na África Subsaariana e o quarto maior produtor de diamantes no mundo. Para além dos recursos minerais, Angola beneficia de boa pluviosidade, terras aráveis, água, florestas, pesca costeira e do interior e uma rara riqueza, fauna e flora. (MINPLAN, 2005, p. 14 -15).

A péssima gestão por parte de diversas instituições públicas em Angola, onde maior parte da população é pobre, impede que as políticas públicas funcionem para a criação de oportunidades sociais, no que tange à educação, à saúde, à reforma agrária, ao emprego, às redes de segurança social, aos transportes públicos, à consolidação do empresariado nacional, que ajudariam no fomento ao emprego, entre outros, perdendo de vista a prioridade de desenvolver os recursos humanos que garantem a ampliação de habilidades profissionais para melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento socioeconômico.

Em função dessa problemática, urge compreender a relação entre a pobreza e o nível de qualidade de ensino escolar das crianças, do Bairro da Tchavola e, de uma forma geral, da maioria das crianças angolanas. Desta forma levanta-se a seguinte questão: O nível de qualidade de vida das famílias impacta o desempenho escolar dos seus educandos?

Definiu-se como objetivo geral estabelecer a relação existente entre a pobreza e a qualidade da aprendizagem da população estudantil, da Escola Primária do Bairro da Tchavola. Como objetivos específicos: (1) conhecer como o nível de pobreza influencia na qualidade de aprendizagem das crianças moradoras do Bairro da Tchavola e (2) propor algumas recomendações de melhoria da condição social dos alunos do Bairro da Tchavola em Angola.

O CONCEITO DE POBREZA

Os debates em torno do conceito de pobreza têm dado origem, ao longo dos anos, a definições que se enquadram em diferentes dimensões. Segundo Abreu (2012, p. 5), “a pobreza é um fenómeno complexo que significa coisas diferentes para diferentes pessoas”. A pobreza pode ser analisada “[...] enquanto uma situação de escassez de que, um indivíduo ou uma família dispõe para satisfazer as necessidades consideradas básicas”, (RODRIGUES, 1999, p. 66). Costa defende que “a pobreza é a situação de privação resultante da falta de recursos” (1998, p. 27). A pobreza define-se como uma situação em que, famílias e grupos da população se defrontam com a falta de recursos que lhes permitem ter o tipo de alimentação, participação nas atividades e condições de vida e conforto que são habituais, ou pelo-menos amplamente encorajados ou aprovados, nas sociedades a que pertencem (CARVALHO, 2004b). As ideias dos autores fazem-nos compreender que a pessoa ou família em estado de pobreza extrema possuem necessidades de bens para o consumo básico, como a alimentação nutricional balanceada, habitação e vestuário. Importa esclarecer que o conceito de pobreza como sendo universal é aplicável para todas as pessoas, independentemente da sua nacionalidade, origem social e étnica. Pode-se afirmar que, qualquer pessoa vive em situação de pobreza se estiver abaixo do padrão universal. Segundo Carvalho (2004a, 2004b), o pobre é todo aquele que não possui meios que lhe permitem sobreviver ao nível universalmente considerado aceitável, ou seja, não dispõe de recursos que garantem a satisfação das necessidades básicas.

A POBREZA EM ANGOLA

Recentemente, a comunidade internacional reconheceu que a pobreza afeta todas as sociedades, independentemente do seu nível de desenvolvimento, sendo não apenas sinónimo de carência econômica ou falta de alimentação, mas igualmente de carência material (alimentação, vestuário, alojamento, educação e cuidados de saúde) e carência social (liberdade individual e igual tratamento perante a lei, direito a um nível de vida aceitável e direito de participação no exercício do poder político). (OLIVEIRA, 2012b, p. 39).

Em Angola, um dos grandes problemas que afeta a maioria das famílias é a pobreza. Aproximadamente a cada mês há cidadãos que perdem a sua capacidade de comprar alimentos, pagar a renda de casa e comprar medicamentos em caso de doença. “As mulheres e as crianças

são as que mais sofrem os efeitos da pobreza no seio familiar, porque uma grande parte das famílias angolanas são chefiadas por mulheres (23%) [...]” (UCAN, 2011, p. 44).

Desde 1975 a 2002, compreende-se a situação de pobreza em Angola no seio das populações desalojadas e refugiadas para as cidades e vilas em busca de proteção física e moral, porque o país estava envolvido numa guerra civil sangrenta e desumana. Mas desde 2002 até a data presente existem falhas na capacidade nacional em traduzir os rendimentos econômicos na aplicação das políticas socioeconômicas e redistributivas dirigidas à melhoria do bem-estar das populações, o que tem provocado grandes problemas sociais e econômicos nos setores da educação, saúde e habitação. Nota-se uma estagnação econômica, uma perpétua dependência ao petróleo bruto e ao endividamento externo selvagem que deslumbra um futuro escuro para as futuras gerações.

Em Angola, os níveis de escolarização são baixos devido à baixa oferta do serviço da educação, como falta de infraestruturas e de professores bem preparados em quantidade e qualidade desejada, e o acesso limitado a recursos financeiros por parte da população (MINPLAN, 2005).

Alguns fatores não podem passar despercebidos, como a guerra civil que assolou o país durante quase três décadas, entre 1975 a 2002; a mudança de regime político nos anos 1990, do regime monopartidário para o Estado multipartidário; a implementação de programas de ajustamento estrutural adaptados sem o estudo prévio e sem a devida contextualização e a política de endividamento externo em vez de incentivar a produção interna durante décadas. Tais fatores conduziram o país a uma deterioração das condições de vida da população e o crescimento acelerado da pobreza extrema, da corrupção, do nepotismo e alguns poucos detentores do poder político, militar e governamental.

Tal conjuntura encaminhou o país à uma desorganização social, criou o nível de catástrofe social, provocou nas pessoas a inversão de valores que as conduziu em pautar pelo imediatismo, à esperteza, à ganância sem trabalho, roubos sem vergonha, enriquecimento rápido, ao culto às chefias, devido às condições criadas pelas circunstâncias e tensão estabelecida. A promoção da incompetência baseada no nepotismo e na corrupção estimulam o mau desempenho das instituições e a má qualidade da educação. A falta de prestação de contas provocou o fraco crescimento econômico, além de dificuldades em realizar a fiscalização das ações econômicas e educativas, porque muitos empregadores e promotores do ensino, sobretudo, nas escolas privadas e público-privado confundiam-se com o próprio Estado.

O sistema de liberalização da economia, isto é, a saída de um Estado de regime econômico centralizado, para um Estado de investimento privado foi mal compreendido, ou mal gerido, numa década conturbada e de guerra civil entre o Governo e a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) – um partido rebelde com um pé no Parlamento e outro pé na mata com as armas nas mãos semeando a dor e luto. Nessa altura, com a atenção do Governo focada na defesa da soberania nacional, integridade territorial, unidade e garantia da Independência do país, não proporcionou bons incentivos e injeção financeira para a produção agrícola e industrial porque era impossível, visto que, quase 80% do país estava em conflitos militares e minado. O setor privado comercial rapidamente foi invadido pelos curiosos e malfeitores que o transformaram em fonte de esvaziamento dos cofres do Estado, passando-se por empresários. Naquela época, os setores sociais (educação e saúde), perderam muitos recursos humanos que preferiram emigrar para os outros países.

Este cenário deu origem a um sistema educativo deficitário, a corroborar para que a maioria da população não conheça, de forma significativa, os seus direitos e deveres, como cidadãos de um Estado Democrático de Direito em função da Constituição Angolana (ANGOLA,

2010, p. 12 e 13, artigo 22º, pontos 1, 2, 3 e artigo 23º, pontos 1 e 2), levando as pessoas a um conhecimento transversal da realidade e da exclusão social da maioria.

EXCLUSÃO SOCIAL E POBREZA

O termo exclusão social faz parte da tradição francesa de análises de pessoas e grupos sociais desfavorecidos, tendo sido empregue, inicialmente, com objetivo de referir o afastamento de rede de relações a que estão sujeitos indivíduos e grupos sociais (CARVALHO, 2004a, 2004b). O ser humano em condições de pobreza encontra-se em situação de exclusão social, porque enfrenta barreiras e encontra-se excluído da dimensão econômica e do acesso aos bens socialmente desejados, como a educação de qualidade, a assistência médica condigna, ao lazer e bem-estar mental.

A qualidade de vida em Angola é muito baixa (CARVALHO, 2004a, 2004b). É visível no campo e na cidade em Angola, a falta de tudo o que dignifica um ser humano, no que concerne as necessidades básicas para o sustento da pessoa humana. Segundo Carvalho (2004a, 2004b), a maioria dos angolanos não tem acesso aos direitos sociais de cidadania. Visto que possuem o baixo acesso a instrução formal, a assistência sanitária, a habitação condigna e um saneamento adequado. “Há autores que consideram que em determinadas sociedades, nem todos os pobres estão em situação de exclusão, em virtude de alguns deles poderem contribuir para coesão social” (CAPUCHA, 2005, p. 217). Em Angola, é visível em cada canto da cidade, na periferia e nas aldeias, o tipo de habitação da maioria da população, os acessos, a falta de energia elétrica, a falta de água potável, a falta de meios financeiros para o investimento no campo, a falta de escolas e hospitais.

[...] Algumas propostas de solução dos trabalhos consultados, a sua concretização não se afigura simples nem pacífica, requerendo mudanças institucionais, políticas, econômicas, sociais e culturais, no âmbito de um processo de reformas no Estado e na sociedade, para acomodar uma nova maneira de encarar a resolução do problema dominante: a desigualdade que gera pobreza (ABREU, 2012, p. 14).

Isto tudo é visível, inegável e é concreto. Leva-nos em compreender que, existe uma maioria de crianças excluídas dos rendimentos diretos e indiretos das várias riquezas do país e com maior destaque do petróleo e diamantes.

DESIGUALDADES SOCIAIS

As desigualdades sociais em Angola, enquanto país independente, segundo o relato de um dos pais “A”, disse que as condições econômicas da maioria,

[...] agudizaram-se na década 80 com o surgimento diferenciado das lojas para o povo, onde era comprado algumas roupas usadas sem qualidade, em média dois quilogramas de arroz, um de açúcar, uma barra de sabão... para um mês, através do cartão de trabalhador e o povo não trabalhador do Estado, não tinha o direito de fazer as compras em nenhuma loja. E as lojas dos dirigentes denominadas (Lojas Frangas), onde se comprava o vinho tinto, aguardente, roupas de boa qualidade, geleiras, ferros de engomar e outros bens que o povo não tinha direito.

O relato justifica o surgimento de muitos bairros desorganizados, que circundam a pequena e linda Cidade do Lubango. Tchavola, nome proveniente da língua Umbundu, que significa “algo podre” (tradução nossa), foi por muito tempo uma zona de aterro sanitário. A zona foi povoada em 2012 pela população que havia construído na linha férrea do caminho de ferro de Moçâmedes.

[...] O Estado angolano [...] procura apresentar uma imagem positiva ao povo, [...] da reconstrução da infraestrutura de base destruída durante a guerra civil, destacando reiteradas disputas entre o Estado angolano e as populações deserddadas e deslocados pelas elites que lutam pelo controle do Estado desde a independência (SANTOS, 2015, p. 99).

Em suma, o respeito pela inclusão social e pela cidadania deveria prevalecer nesta boa vontade de reconstrução da coisa pública. Porém, as “elites dos predadores” ignoram ou desprezam a grande maioria dos cidadãos pobres, valendo-se de discursos falsamente éticos e práticas injustas (SANTOS, 2015 p. 103). Enquanto isso, os alunos experimentam a fome e se sentam em pedras na Escola Primária.

O PAPEL DO GOVERNO NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O governo determina as orientações das políticas públicas que podem eliminar ou corrigir desigualdades sociais e promover a inclusão social e escolar, além de garantir o desenvolvimento pleno de uma nação una e indivisível. “Angola é uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo, que tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social” (ANGOLA, 2010, p. 5). Cabe ao governo a defesa do bem-estar social, no qual as políticas sociais precisam de estar alinhadas com a evolução de investimento e as demandas da sociedade na busca da garantia dos direitos e liberdades fundamentais iguais para todos os cidadãos. Uma perspectiva, baseada na reorientação do setor social, motivado ou atraído pelos direitos iguais para todos e de inclusão social.

A República de Angola é um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da Lei, a separação de poderes e interdependência de funções, a unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa (ANGOLA, 2010, p. 5).

O governo na qualidade de representante do poder estatal, recai sobre si a criação de condições de infraestruturas para o desenvolvimento do empreendedorismo, das redes de conhecimento e inovação dos serviços e uma educação inclusiva. O papel da liderança é importantíssimo no direcionamento do comportamento social (BERNAL-GUERRERO; CANGUE, 2018). Orientar todas as diretrizes de produção da riqueza para o bem do povo e do próprio Estado, devendo dar atenção privilegiada ao setor social, especialmente, a educação.

METODOLOGIA

Para Aurélio (2014), a metodologia é parte da lógica que estuda os métodos das diversas ciências segundo as leis do raciocínio para o alcance de determinados objetivos.

No presente artigo fez-se uso da investigação mista (qualitativa e quantitativa), com recurso a fundamentação fenomenológica e descritiva que, para Vilelas (2009), estuda, descreve os factos e fenômenos do mundo conhecido, tal como se encontram no momento do estudo, com o interesse único de produzir o conhecimento científico.

Segundo a teoria de Navalha de Ockham, “as entidades não devem ser multiplicadas sem necessidade, isto é, há que recorrer ao menor número possível de fatores para explicar seja o que for” (LOW, 2009, p. 269). A amostra é intencional na presente investigação e foi constituída por 100 professores, 10 familiares e 100 alunos da Escola Primária da Tchavola na periferia da cidade do Lubango. Um bairro novo e problemático, de disputas político-sociais, que motivou a razão da escolha do bairro para o presente estudo.

Utilizou-se para a coleta de dados o inquérito por questionário e uma entrevista semiestruturada, produzidos pelo autor e analisados por 3 experts - um formado em Teoria e História da Educação e Pedagogia Social, em serviço na educação, na formação de professores em Angola e, dois em Didática, em serviço na Universidade de Sevilha – Espanha. O questionário, com 29 itens (de respostas fechadas e graduadas em: “muito mal”, 0 valor; “mau”, 1 a 4 valores; “mediocre”, 5 a 9 valores; “suficiente”, 10 a 13 valores; “bom”, 14 a 17 valores e “muito bom”, 18 a 20 valores), configurado em três blocos: a) dados dos participantes; b) caracterização da escola; e c) diagnóstico do impacto da pobreza na aprendizagem. O estudo foi realizado de outubro de 2017 a fevereiro de 2020. O questionário foi aplicado aos professores e alunos da Escola Primária do Bairro da Tchavola, já aos pais e encarregados de educação foi aplicada a entrevista semiestruturada. Recorreu-se também a observação e a análise bibliográfica nacional e internacional de temáticas relativas à questão da pobreza, ensino e aprendizagem.

Os resultados e a discussão foram organizados a partir das seguintes categorias: caracterização do gênero dos professores, habilitações literárias dos professores, perfil escolar e socioeconômico dos alunos, rendimento escolar, relação qualidade de ensino e pobreza, acompanhamento familiar nos estudos dos filhos, caracterização dos gêneros dos alunos, percepção sobre pobreza pelos alunos considerados pobres, investimento na educação dos filhos pelos familiares, condições habitacionais e sanitárias, participações escolares¹, condições de trabalho dos professores e vida dos familiares.

Importa esclarecer que a Escola do Bairro da Tchavola se localiza na zona periférica da cidade do Lubango, tem oito salas definitivas e cinco salas improvisadas, o que totaliza 13 salas de aulas. As salas não possuem a iluminação e são pouco ventiladas. A escola possui as casas de banho, mas não podem ser utilizadas por falta de água canalizada e nem sempre a escola possui dinheiro para comprar uma cisterna de 10 mil litros de água, o suficiente para o consumo interno para uma semana letiva, por isso as crianças fazem as necessidades na via pública. A Escola possui uma diretora, um chefe de secretaria, cinco coordenadores de classes e 93 professores frente aos alunos, dos quais 40 são do sexo masculino e 60 do sexo feminino.

Dos 100 professores, 60% não possuem a formação pedagógica e trabalham com as turmas super lotadas de alunos, que se acomodam como podem. Sentados em condições inadequadas, em pedras, latas e outras em cadeiras plásticas, sem o conforto indicado para uma criança que precisa de aprender a escrever corretamente, com o risco de contraírem doenças, como a deformação da coluna vertebral. O relatório do Fundo da Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2018, p. 2) indica que,

¹ Participação escolar é o custo partilhado com a entidade estatal, um valor monetário pago pelos encarregados de educação em algumas escolas do Estado em Angola. O respectivo dinheiro é gerido pela comissão de pais, constituída democraticamente, e serve para financiar alguns projetos internos da escola que não podem esperar pela verba orçamentada pelo Ministério das Finanças.

[...] a maior parte das crianças angolanas sofre alguma privação, sendo que cerca de 73% sofre mais de três privações. A situação é mais preocupante nas zonas rurais e nas faixas etárias dos 0 aos 5 anos de idade, e também dos 12 aos 17 anos, onde a taxa de privação, ou carência é superior aos 80%.

Em suma, existem problemas que afetam a aprendizagem dos alunos, concretamente a falta de condições materiais escolares, de higiene e saneamento na escola, a falta de formação pedagógica por parte de alguns professores frente ao aluno e na gestão, além da falta da merenda escolar e a precariedade da vida socioeconômica das famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas do corpo docente, pode-se compreender que os 100 professores inquiridos, 40 são do sexo masculino equivalente a 40%, e 60% do sexo feminino.

No que tange à habilitação dos professores, 35% dos professores inquiridos possuem o grau de bacharel, 50% possuem o grau de licenciado, e 15% tem o ensino médio. Do corpo docente, 60% não possui a formação pedagógica e trabalha com turmas super lotadas.

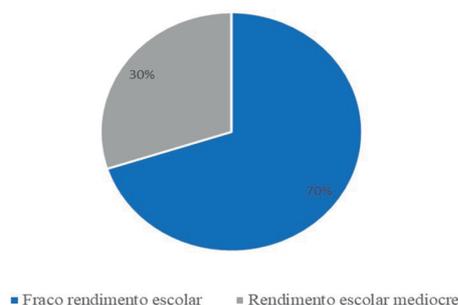
A partir da entrevista aplicada aos professores, veja a tabela 1, todos os professores afirmaram a existência de alunos com o baixo nível econômico, desprovidos de condições materiais de sustentabilidade para se manter as condições básicas de vida humana. Disseram que existem crianças que, quase todos os dias chegam à escola sem o pequeno-almoço, muitas são vezes que afirmam não terem se alimentado no dia anterior.

Tabela 1: Perguntas formuladas para os professores

Número do item do questionário para os professores	Formulação do item
1	O/a sr/a professor/a conhece alunos com o nível de vida abaixo da média económica na sua sala de aulas?
4	Qual é o rendimento escolar dos alunos com o nível de vida económica precária?
11	A pobreza dos alunos tem implicações na qualidade da aprendizagem na sua disciplina?
12	Os pais e encarregados de educação têm acompanhado o rendimento escolar dos seus educandos?
14	O aluno identificado como pobre, isto tem influência na qualidade da sua assimilação dos conhecimentos ministrados na sala de aula (no processo de ensino-aprendizagem)?

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração do autor.

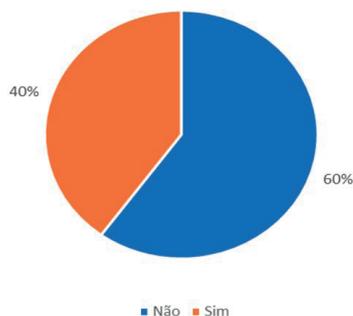
Relativamente ao item quatro do questionário dos professores, da tabela 1, 70% dos professores responderam que os alunos com o baixo nível de vida econômica têm o fraco rendimento escolar e 30% responderam que têm o rendimento medíocre na escala de (muito mal, mau, medíocre, suficiente, bom e muito bom). Em função das respostas apresentadas pelos professores, a figura 1 nos ajuda a perceber que grande parte dos alunos, com o baixo nível de vida econômica, possuem fraco rendimento escolar, o que pode constituir uma problemática associada ao contexto da realidade escolar.

Figura 1: Rendimento escolar dos alunos pobres

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração do autor.

No que tange a pergunta de n. 11 do questionário (tabela 1), verificou-se uma concordância de opiniões e sugestões dos professores inquiridos, sendo que todos os professores afirmaram que a pobreza tem implicações na qualidade de ensino, razão pela qual, o governo precisa melhorar o processo de distribuição da merenda escolar, o que deve ser acompanhada por um estilo de gestão e liderança responsável e comprometida. Os gestores precisam assumir as suas capacidades de controle e rigor, conhecendo as particularidades de cada aluno, bem como as suas famílias para minimizar e reduzir o índice de desistências e a produção de adolescentes e jovens sem instrução escolar.

Sobre o item do questionário dos professores nº 12, tabela 1, dos 100 professores participantes na investigação, 60% responderam “não” e 40% responderam “sim”, conforme a figura 2. Trata-se de entender que a maioria dos pais e encarregados de educação não têm acompanhado o rendimento escolar dos seus filhos, por causa das suas atividades de subsistência.

Figura 2: Acompanhamento do rendimento escolar dos educandos pelos pais encarregados de educação

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Sobre o item do questionário dos professores nº 14, tabela 1, 20% participantes do estudo responderam “não” e 80% responderam “sim”. Obrigar uma criança a ficar na sala de aula a fome é um castigo desnecessário, porque acaba por não aprender nada. Em função das repostas afloradas pelos professores, compreende-se que a pobreza tem reflexos no processo de ensino-aprendizagem.

Acrescenta-se que participaram na investigação 100 alunos, majoritariamente do sexo masculino, correspondendo 60% e a minoria é do sexo feminino, com 40%, fazendo assim o total de 100%. A tabela 2 mostra as perguntas aplicadas aos alunos.

Sobre o item do questionário dos professores nº 14, tabela 1, 20% participantes do estudo responderam “não” e 80% responderam “sim”. Obrigar uma criança a ficar na sala de aula a fome é um castigo desnecessário, porque acaba por não aprender nada. Em função das

repostas afluídas pelos professores, compreende-se que a pobreza tem reflexos no processo de ensino-aprendizagem.

Acrescenta-se que participaram na investigação 100 alunos, majoritariamente do sexo masculino, correspondendo 60% e a minoria é do sexo feminino, com 40%, fazendo assim o total de 100%. A tabela 2 mostra as perguntas aplicadas aos alunos.

Tabela 2: Perguntas formuladas para os alunos

Número do item do questionário para os alunos	Formulação do item
2	Já ouviste falar da pobreza?
8	Já foste a escola a fome e te sentiste mal na sala de aula?
16	Os teus pais compraram todos os materiais escolares para ti que a professora ou o professor pediu, para compreenderes bem as matérias da escola?
19	Em casa vocês têm a televisão, água canalizada, luz elétrica e outras coisas?
22	Tens tido problemas com as participações de escola?

Fonte: dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Todos os alunos participantes da investigação responderam, de forma unânime, que já ouviram falar da pobreza e têm noção da condição social que vivem. Sabem que vivem num bairro sem luz elétrica, água potável, ruas sem infraestrutura. E as crianças reconhecem que lhes falta de tudo, como brinquedos, roupas bonitas, uniforme escolar e, sobretudo, alimentos para todos os dias.

Em função das respostas dos inquiridos, pode-se compreender que o aluno identificado como pobre tem maior dificuldade de chegar à escola, por causa de falta de dinheiro para pagar o táxi diariamente, também encontra dificuldades de inserir-se no seio dos colegas, pois a fome impede a boa prestação de atenção às aulas. Tudo isso influencia para a indisposição de aprender com a qualidade desejada e sentir-se incluído socialmente.

Dos 100 alunos inquiridos, 70% responderam “sim” ao item nº 8 da tabela 2, enquanto 30% responderam “não”. Em função das respostas dos inquiridos, compreende-se que 70% dos alunos da escola da Tchavola, no que diz respeito a vida familiar, eles dizem que as suas famílias não oferecem condições para a sua vida académica, e por várias vezes as crianças sentem-se obrigadas a ficar na sala de aula.

Com relação ao item nº 16 da tabela 2, dos alunos inquiridos, 60% responderam “não” e 40% responderam “sim”. Compreende-se, assim, que, grande parte dos alunos da escola em causa, não tem tido apoio para a aquisição dos materiais didáticos, o que dificulta aos alunos para estudarem em pé de igualdade com os outros, resolverem as tarefas e praticarem as consultas que se acharem necessárias em casa.

O item do questionário dos alunos número 19, tabela 2, dos alunos inquiridos, 60% responderam “não” e 40% responderam “sim”. Deste modo, verifica-se que, grande parte dos pais e encarregados de educação não oferecem condições aceitáveis, o que pode naturalmente condicionar a assistência social dos seus filhos e fundamentalmente no processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual, o Estado precisa formular políticas sociais de apoio ao ensino-primário obrigatório, mais atenção às populações carenciadas, e apoio alimentar para os alunos.

Sobre o item nº 22, tabela 2, dos alunos inquiridos, 20% responderam “não” e 80% responderam “sim”. Isto significa que 80% afirmaram que inúmeras vezes tiveram de sair da

sala de aula para comunicarem aos pais que a diretora disse que não poderiam voltar a assistir as aulas, se não pagassem a comparticipação trimestral.

Nesta senda, nota-se que grande parte dos alunos da escola em referência têm encontrado dificuldades no pagamento trimestral da comparticipação escolar, que consiste no valor monetário que os pais pagam como contribuição trimestral em algumas escolas públicas em Angola. O dinheiro da comparticipação é gerido por uma comissão de pais e encarregados de educação eleita democraticamente e os valores monetários destinam-se para a manutenção regular dos serviços internos da escola, como pagamento dos guardas, compra de produtos de higiene escolar e outros projetos urgentes que não podem esperar pela injeção orçamental do Estado.

Tal situação ocorre porque a maioria dos pais não possuem condições económicas para pagarem a tempo. A investigação indica que maior parte dos encarregados de educação que constituem a amostra são pessoas sem emprego, quase nunca têm as três refeições diárias, vivem em condições de precariedade. O estudo de (CARVALHO; EUGÉNIO, 2020), indica que a merenda escolar embora esteja legislada, não é servida na maioria das escolas angolanas. Cerca de 93% das escolas primárias não estão abrangidas, apenas 7% estão cobertas a nível do país. O Estado tem a obrigação legal de alocar em tempo oportuno e, para todos os estabelecimentos escolares os orçamentos para o pagamento da manutenção das infraestruturas e compras de bens essenciais e cuidados sociais com os alunos em estado de pobreza, que afeta maior parte da população estudantil angolana. E neste ano, muito mais deve-se também ter em conta a prevenção da COVID – 19, associada as outras doenças tradicionais como a cólera e paludismo. Um interlocutor do estudo argumentou que,

os orçamentos para as escolas não deveriam ser alocados para os Gabinetes Provinciais da Educação e às Administrações municipais, como tem sido até agora, porque em vez de resolverem os problemas reais das escolas têm acabado por cair nas mãos de gestores provinciais e municipais que, os têm alocado para as outras despesas que não contribuem para o impacto na aprendizagem dos alunos e na boa prestação de serviço dos professores nas escolas, (COORDENADOR ESCOLAR – A, 20 de janeiro de 2020).

Os pais e encarregados de educação da escola da Tchavola têm a obrigação de acompanhar o rendimento escolar dos seus educandos e o diretor da escola também tem de cumprir cabalmente com o seu trabalho de gestão e liderança desejada (CANGUE, 2018). A direção da escola em colaboração com os pais, professores e comunidade precisam de cumprir com os objetivos inscritos na Lei 17/16, artigo 2º, pontos 1, 2 e 3, sobre as Bases do Sistema da Educação em Angola.

Para se compreender a profundidade do assunto, fez-se a entrevista com algumas famílias dos alunos, grande parte dos pais e encarregados de educação dizem que não trabalham em nenhuma empresa pública ou privada, como afirmou o pai “B”: “Vivo fazendo trabalhos informais de compra e venda de tudo que for possível para sustentar a minha família”, disse o interlocutor, na conversa com o investigador. O pai “C”, o pai “D” e o pai “E”, todos os dias madrugam para irem ao mercado esperar se alguém os confia carregar algumas mercadorias e receber em troca algum dinheiro para comprar um quilograma de farinha de milho ou um quilograma de arroz. Num universo de 100%, nove encarregados, equivalentes a 90% estão desempregados e um, apenas, equivalente a 10%, diz que tem trabalho fixo. Os relatos remetem em refletir sobre as exigências do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2017 – 2030, cujo seu objetivo global orienta que se deve

[...] promover o desenvolvimento humano e educacional de qualidade para todos e cada um com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida, assegurando

o acesso universal ao ensino obrigatório, nos termos definidos por Lei e através de investimentos estratégicos na formação e educação do capital humano (UNESCO, 2015).

Além do cumprimento dos pontos 6, 7, 8, 9, 10 e 11 da Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação que, promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Em função das respostas dos entrevistados, compreende-se que a problemática inerente a pobreza nas famílias desta comunidade é uma realidade notória, pelo que, grande parte afirma com clareza que não trabalham. No sentido de que não estão empregados. Interrogados se possuem casas próprias, dos 10 inquiridos, nove afirmaram que não têm as casas próprias e um diz que tem a casa própria, embora sem luz e nem água canalizada, mas vive em sua própria casa de barro e coberta de chapas de cinco e as condições habitacionais de cada um dos entrevistados é péssima. Vivem em casas muito apertadas, os quartos muito pequenos, paredes escuras de fumo de candeeiro e inapropriadas para viver um ser humano. Todos os pais e encarregados de educação, afirmaram não terem acesso a água potável canalizada e luz elétrica, todos buscam a água numa fonte pública.

Os pais e encarregados de educação também declaram, em unanimidade e clareza, dizendo que, o seu nível de vida não os permite acompanhar os estudos dos seus filhos todas as manhãs. De segunda a sábado, a maior preocupação dos pais ou responsável é de sair de casa para realizar algum trabalho informal, como ajudar carregar alguns objetos, lavar a roupa de alguém em troca de dinheiro, comprar e revender no mercado informal alguma mercadoria e pensar trazer qualquer coisa para comer com os filhos em casa. Já não resta o tempo para nada. O ensino dos filhos diante das dificuldades, passa a ser o secundário.

CONCLUSÃO

A pobreza em Angola está associada aos fatores de exploração colonial por Portugal, a independência em 1975 que não reestruturou a sociedade, a guerra civil pós independência de 1976 a 2002, a falta de políticas claras de luta contra a pobreza no período pós independência, oportunismo de alguns cidadãos ligados ao sistema governativo no país independente, má distribuição dos quadros formados dentro e fora do país, falta de investimento no sector social, fundamentalmente no subsistema da educação. “As dificuldades de acesso às necessidades básicas como alimentação, educação, emprego, água potável, saneamento básico, entre outras, colocam a maioria da população africana, no geral, e angolana, em particular, a viver em condições desumanas” (OLIVEIRA, 2012a, p. 29).

A investigação empírica revela que existe a estrutura da rede escolar deficitária no meio rural e urbano, associada a pobreza das famílias (SILVA; CARVALHO, 2009), tudo isso faz com que os alunos com o nível baixo de vida econômica, não tenham o bom aproveitamento escolar, muitos são os casos em que acabam por desistir para exercerem atividades de ajudantes de compras, carregadores, engraxadores, empregados de compras e vendas de objetos nos mercados e ruas das cidades, para ajudarem os pais no sustento das suas famílias. Outros podem optar pelo uso de drogas, delinquência e as meninas optarem pela via da prostituição, o que tem implicações no processo de ensino e contribui para que a qualidade de ensino não seja atingida. Como pensa Abreu (2012),

a participação dos pobres nas distintas etapas de mapeamento e concepção de estratégias e programas de combate à pobreza permite uma maior compreensão das múltiplas dimensões e da complexidade que ela comporta; ao falarem das suas

vidas, necessidades e esperanças, os pobres destacam a fome, mas referem-se, com insistência às dimensões sociais, físicas e psicológicas, à falta de liberdade de escolha e de ação [...]. Pobreza é a humilhação do sentimento de ser dependente e forçado a aceitar a rudeza, os insultos e a indiferença [...]. Nesta perspectiva, a pobreza é ausência de voz e de poder, é insegurança e ansiedade. (ABREU, 2012, p. 109).

Em suma, é importante que se criem políticas de participação direta da comunidade, apoio material e alimentar, políticas públicas direcionadas para os alunos do Ensino Primário sem condições econômicas, já que as crianças são o futuro do país. Que se crie condições de recursos didático-pedagógicos, formação pedagógica e contínua para os professores, gestores escolares e pessoal administrativo, no intuito de compreenderem e ajudarem os alunos numa visão inclusiva e promover-se as políticas funcionais para o melhoramento do sistema de distribuição de água potável e luz elétrica. Os pais e encarregados de educação desempregados precisam de incentivo para frequentarem a formação profissional para que, eles próprios consigam empreender e criarem o seu próprio emprego seguro e fixo.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. República de Angola: Luanda, 2010.

ANGOLA. **Lei nº 17/16 - Lei de Bases do Sistema da Educação**. Luanda, 2016.

ABREU, Cesaltina. Social inequality and poverty: yesterday, today and (what) tomorrow. **Revista Angolana de Sociologia**, v. 9, p. 93-111, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.440>.

AURÉLIO, M. **Conceito da metodologia**. 5. Edição. Cabo-Verde: Porto, 2014.

BERNAL-GUERRERO, Antonino; CANGUE, Justino. The leadership in Angolan teacher training schools. **The International Journal of Educational Organization and Leadership**, 25, n. 1, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v25i01/15-28>.

CANGUE, Justino. **Liderança na gestão das escolas de Formação de Professores em Angola**. Tese (Doutorado em Educação) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha, 2018.

CAPUCHA, Luís Antunes. **Desafios da pobreza**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal, 2005.

CARVALHO, Carlos Rosado; EUGÉNIO, Kussy. **Estado da educação em Angola**. Direito ao ponto. You Tube. TV Zimbo - Luanda, 8 de junho, 2020.

CARVALHO, Paulo de. **Modos de vida e estratégias de sobrevivências dos deficientes físicos na cidade de Luanda**, Luanda, 2004a.

CARVALHO, Paulo de. **Exclusão social em Angola: O caso dos deficientes físicos de Luanda**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2004b.

COSTA, Alfredo da. **Exclusões sociais**. Edições Gradiva – Lisboa, 1998.

LOW, Stephen. Filosofia. **História, Ideias, Teorias, Quem é Quem, Como Pensar**. Guias Essenciais. DW Civilização Editores, Lisboa. 2009.

MINPLAN (Ministério do Planeamento). Estratégia de combate à pobreza: Exposição Síntese de Alguns Itens Seleccionados da Vertente Social. **Cadernos da População e Desenvolvimento**, Luanda, ano V, v. 9, n. 1, 2005.

OLIVEIRA, Sílvia de. Looking at poverty in Angola. Causes, consequences and strategies for its eradication. **Ciências Sociais Unisinos**, Unisinos, São Leopoldo, v. 48, n. 1, p. 29 – 40, 2012a. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2012.48.1.04>

OLIVEIRA, Sílvia de. Modos de vida da pobreza em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, v. 9, p. 125-134, 2012b. DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.457>.

PNDE (Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação). **Educar** – Angola, 2017-2030. Huambo, 2017.

ROCHA, Manuel José Alves. **Opiniões e reflexões - Colectânea de artigos, conferências e palestras sobre Angola, África e o Mundo**. Luanda, 2004.

RODRIGUES, Eduardo Victor. **A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal**. Lisboa: Universidade do Porto - Faculdade de Letras. 1999.

SANTOS, Daniel dos. Encontro entre a pobreza e moral em Luanda. Urbanização, direitos e violência. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 99-122, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000100099&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100007>.

SEN, Amartya. **Pobreza e Fome**. Um estudo sobre direitos e privações. Lisboa: Terramar Editora - 1999.

SILVA, Eugénio; CARVALHO, M. J. Educação em Angola e desigualdades de género: Quando a tradição cultural é factor de exclusão. X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO. **Anais...** Universidade de Minho. 2009.

UCAN (Universidade Católica de Angola). **Relatório de Angola**. Centro de Estudo e Investigação Científica, junho, 2011.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Incheon Declaration - Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. Incheon, Coreia: Unesco, UNICEF, Banco Mundial, FNUAP, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR, 2015.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **A criança em Angola - Uma análise multidimensional da pobreza infantil**. Angola: Instituto Nacional de Estatística, UNICEF, 2018.

VILELAS, José. Investigação. **O Processo de construção de conhecimento**. Edições Sílabo – Lisboa. 2009.

SOBRE O AUTOR

Justino Cangue: Doutor em Teoria e História da Educação e Pedagogia Social, Faculdade de Educação, Universidade de Sevilha - Espanha. Professor do Magistério Superior no Instituto Superior Politécnico Independente - Angola.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

CANGUE, Justino. Exclusão social e pobreza na qualidade de ensino: estudo de caso no ensino primário em Angola. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 169-182, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep>. E-ISSN: 2675-3294

Submetido em: 08/06/2020

(01) Revisões requeridas em: 22/06/2020

(02) Revisões requeridas em: 11/08/2020

Aprovado em: 17/08/2020

O LUTO COMO INTERVENIENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA PESSOA CEGA

MOURNING AS AN INTERVENIENT IN THE PROCESS OF INCLUSION OF A BLIND

LE DEUIL EN TANT QU'ACTEUR DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION D'UNE PERSONNE AVEUGLE

LEONOR PANIAGO ROCHA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
JATAÍ, GOIÁS, BRASIL
LEONORPANIAGO.UFG@HOTMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-1076-703X

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
ANÁPOLIS, GOIÁS, BRASIL
MARLENEBFREIS@HOTMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2213-7281

RESUMO: Esse texto, tem por objetivo discutir o luto como interveniente no processo de inclusão das pessoas cegas. Por ser a perda da visão um assunto que deve ser discutido no meio acadêmico, principalmente nos cursos de formação de professores para a educação especial e/ou inclusiva, é também objetivo deste texto contribuir cientificamente com a compreensão desse tema, apresentando referências bibliográficas acerca deste e aprimorar os conhecimentos dos profissionais, principalmente da educação, visto que os alunos com deficiência que se encontram na escola, podem ainda estarem enlutados. É fruto de estudo realizado por meio de uma pesquisa narrativa, ainda em andamento, realizada a partir do estágio pós-doutoral da primeira autora, realizado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Assim, os dados referentes ao luto, emergiram do relato da história de um sujeito que perdeu a visão do último olho com acuidade visual aos dezessete anos. Portanto, procuramos compreender a experiência desse sujeito. O que nos interessou foram os seus sentimentos, sua história, sua vivência com a perda e as condições em que se encontrou a partir da perda da visão. Para alcançar o referido objetivo nos amparamos em teóricos como Amaral (1995); Barczinski (2001); Clandinin e Connelly (2015); Melo (2019); Oliveira (2017) dentre outros. Concluímos, afirmando que os que desejam atuar na inclusão das pessoas com deficiência, precisam ser capazes de diagnosticar, se estas ainda se encontram enlutadas e compreenderem as inúmeras perdas que a cegueira impõe.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa Cega. Inclusão. Intervenientes. Luto.

ABSTRACT: This paper aims to discuss about mourning as an intervenient in the process of including blind people. Loss of vision is a subject which should be discussed in the academic environment, especially when it comes to talk about teacher training courses for special and/or inclusive education, it is also the objective of this text to contribute scientifically to the comprehension of this theme, showing bibliographical references about it and improving the knowledge of professionals, especially in education, since students with disabilities who are in school, may still be mourning. It is the result of a survey carried out through a narrative research, still in process, carried out from the postdoctoral stage of the first author, carried out in the Interdisciplinary Graduate Program in Languages and Technologies at the State University of Goiás. The data referring to mourning emerged from the story of a young boy who lost sight of the last eye with visual acuity at the age of seventeen. Therefore, we seek to understand the experience of this person. What interested us were his feelings, his history, his experience with the loss and the conditions in which he found himself from the loss of his vision. In order to achieve this objective, we rely on theorists such as Amaral (1995); Barczinski (2001); Clandinin and Connelly (2015); Melo (2019); Oliveira (2017) among other authors. We conclude by stating that those who wish to act in the inclusion of people with disabilities, need to be able to diagnose, if they are still mourning and understand the countless losses that blindness imposes.

KEYWORDS: Blind Person. Inclusion. Intervenient. Mourning.

ABSTRAIT: Ce texte vise à parler du deuil dans le processus d'inclusion des gens qui sont aveugles. La perte de vision doit être un sujet qui devrait être discuté dans le milieu académique, en particulier, c'est à dire, dans les cours de formation des enseignants pour l'éducation spéciale et / ou inclusive, ceci a également pour but de contribuer scientifiquement à la compréhension

de ce problème, en présentant des références bibliographiques sur ce sujet et aussi améliorer les connaissances des professionnels, en particulier dans le domaine de l'éducation, car les élèves handicapés scolarisés peuvent encore être en difficultés. Ce texte est le résultat d'une étude à travers d'une recherche narrative, encore en cours, fait par le stage postdoctoral du premier auteur, menée dans le cadre du programme interdisciplinaire de troisième cycle en langues et technologies de l'Université d'État de Goiás. Ainsi, les données se référant aux problèmes du vision qui sont nés de l'histoire d'un sujet qui a perdu de vue le dernier œil avec une acuité visuelle à l'âge de dix-sept ans. Par conséquent, nous cherchons à comprendre l'expérience de ce jeune garçon. Ce qui nous intéressait, ce sont ses sentiments, son histoire, son expérience de la perte et les conditions dans lesquelles il s'est retrouvé face à la perte de sa vision. Pour atteindre cet objectif, nous nous appuyons sur des théoriciens comme Amaral (1995); Barczinski (2001); Clandinin et Connelly (2015); Melo (2019); Oliveira (2017) entre autres. Nous concluons en déclarant que ceux qui souhaitent agir en faveur de l'inclusion des personnes handicapées doivent pouvoir diagnostiquer, s'ils sont encore perdu et comprendre les innombrables pertes qu'impose la cécité.

MOTS-CLES: Aveugle personne. Inclusion. Les parties prenantes. Deuil.

INTRODUÇÃO

Comumente tratamos o luto, como sendo aquilo que nos ocorre quando da perda de um ente querido por morte, mas diferente do que tendemos a imaginar, o luto pode ocorrer diante de qualquer situação em que se configure perda.

Deste modo, estamos intitulando como luto o que afirma Melo (2004) que diz ser a situação a que os sujeitos se encontram,

Face a qualquer perda significativa, de uma pessoa ou até de um objecto estimado, desenrola-se um processo necessário e fundamental para que o vazio deixado, com o tempo, possa voltar a ser preenchido. Esse processo é denominado de luto e consiste numa adaptação à perda, envolvendo uma série de tarefas ou fases para que tal aconteça (MELO, 2004, p. 4).

Apesar de representar um processo doloroso e inevitável, a experiência com o luto é muito mais vivenciada do que comumente imaginamos. Pode ocorrer após qualquer perda que sofremos na vida. O luto pode ser vivido nos processos de perda de bens materiais, no fim de relacionamentos afetivos, perdas de cargos e muito frequentemente nas perdas de pessoas queridas. Também são frequentes nos processos de perda de alguma capacidade e/ou nas situações de aquisição de deficiência.

Sua superação, depende da grandiosidade da perda e da forma como o enlutado lida com luto, sendo que esse, não tem como impedir a raiva e todos os outros sentimentos que o envolve.

Há estudos, mostrando que os lutos não possuem um tempo definido.

O processo de luto é vivenciado de forma particular de indivíduo para indivíduo e pode ser mais ou menos disfuncional, variando consoante a intensidade, os sentimentos, a vinculação, o contexto em que aconteceu... A sua duração tanto pode ser prolongada como breve, tanto pode ocorrer num período de tempo definido ou indefinido e a sua intensidade varia ao longo do tempo, de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. A reação à perda depende muito dos limites impostos pela cultura e sociedade em que o sujeito se insere. O luto leva tempo e, de uma forma geral, é vivenciado consoante os significados que lhe são atribuídos (RAMOS, 2016, p. 14).

Há enlutados, que mesmo após anos, dizem não terem ideia de quando ele irá terminar. A dor se apresenta como uma ferida aberta, de difícil cicatrização, e é continuamente reaberta quando seu portador compara, o tempo antes e depois da perda.

Os sujeitos com deficiência, que perderam algum membro ou a capacidade de usá-lo por algum motivo, ficam também, por um tempo enlutado, e os sentimentos que experimentam,

enquanto aprendem a viver com a incapacidade e/ou deficiência, são de certa forma idênticos ao de qualquer outro luto.

A perda da “eficiência” experimentada pelas pessoas ao adquirirem uma deficiência, colocam em situação de luto não apenas esse sujeito, como os seus familiares, que sofrem a perda de um parente normal. Indagações como: por que comigo? O que eu fiz para merecer isso? Como vai ser a partir de agora? O sentimento de que tudo acabou é bastante recorrente, entre os que adquiriram uma deficiência e seus familiares.

De acordo com Melo (2004, p. 3), é

[...] essencial perceber o impacto que uma perda significativa tem não só no indivíduo, como também no sistema familiar e nas suas interações. Uma maior consciência e compreensão dos possíveis caminhos que cada um pode percorrer para recuperar de uma perda, permite uma maior aceitação das inúmeras diferenças que o processo de luto tem de pessoa para pessoa.

Nesse sentido, é preciso estar atento aos sentimentos que os familiares da pessoa com deficiência apresentam, logo após o momento em que ocorre o evento que a causa. O fato é que, perdas significativas, como as oriundas de morte e das condições de funcionamento do corpo, implicam sempre em luto. E este impede que a pessoa queira se relacionar com outras. Que se sinta inteira e muitas vezes que queira viver. O enlutado se exclui e aceita as exclusões. Assim, também acontece com as pessoas que se tornam cegas.

A visão é um sentido muito importante para qualquer pessoa. Perder a visão dos dois olhos, não é como perder os braços, ou pernas, ou a audição. Quem perde braços e/ou pernas ainda irá se locomover de algum modo. Ou abraçar de outros modos. O surdo irá, mesmo sem ouvir, se comunicar. Quem não enxerga, não mais verá os olhos das pessoas amadas. Nem o céu, ou a lua... Depois da perda da visão, o caminho é longo, até que se aprenda a enxergar de outros modos. Tempo, que não se compara com o aprendizado da Libras, para o surdo, a colocação de uma prótese e adaptação a esta, para quem perdeu braço ou perna. Nesse sentido, é possível afirmar que, perder a visão é sempre bastante dramático e diferente de outras perdas.

Ao discutir o luto como interveniente no processo de inclusão da pessoa cega referendamos que a inclusão/exclusão é um fenômeno complexo e com múltiplas faces. Assim, defendemos que Inclusão é uma prática social, que se desenvolve no trabalho, no lazer, na educação, na cultura e, sobretudo, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outro. Nesse sentido, ela deve ser verificada, utilizando-se da reflexão sobre as práticas pedagógicas (RODRIGUES, 2003), a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades, a interação e as relações sociais (RODRIGUES, 2006).

METODOLOGIA E OBJETIVO

Esse texto, tem por objetivo discutir o luto de um sujeito¹ que perdeu a visão do último olho com acuidade visual aos dezessete anos. Optamos por coletar a narrativa com o próprio sujeito, por acreditar, assim como Breton (2020, p. 12) que “somente a pessoa que vive a experiência de um fenômeno encontra-se capaz de dizer, a partir do seu ponto de vista e com

¹ O termo ‘sujeito’ é utilizado nesse texto como forma de enfrentamento aos estigmas que são colocados nas pessoas com deficiência. Tem como função asseverar aos leitores que, apesar da situação de marginalidade que a sociedade lhes impõe, as pessoas com deficiência, mesmo as com comprometimentos severos, são seres que possuem uma história e experiências únicas, que agem sobre o mundo e é por ele modificadas. São seres únicos, singulares e em constante construção de sua história, como qualquer outro sujeito e precisam ser respeitados.

as suas próprias palavras, sobre o que ela viveu, os efeitos que ela experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos”.

Por ser a perda da visão, um assunto que deve ser discutido no meio acadêmico, principalmente nos cursos de formação de professores para educação especial e/ou inclusiva, é também objetivo deste texto, contribuir cientificamente com a compreensão desse tema, apresentando aportes teóricos acerca deste; possibilitar a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e aprimorar os conhecimentos dos profissionais, principalmente da educação, lembrando que seu aluno com deficiência pode, ainda estar enlutado.

Vale destacar, que o conteúdo deste artigo, representa apenas parte dos dados coletados em estudo realizado por meio de uma pesquisa narrativa, ainda em andamento, iniciada durante o pós-doutoramento da primeira autora, realizado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem, Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

A referida pesquisa não tinha como objetivo compreender o luto, nem tínhamos como hipótese que o luto apareceria como um interveniente no processo de inclusão desse sujeito. Ele surgiu margeando a história do sujeito e foi, aos poucos, se estabelecendo como um interveniente na sua vida, exigindo de nós uma interpretação e, conseqüentemente, estudo sobre o tema.

A narrativa completa conta com trinta e seis páginas, que foram coletadas por meio de gravação e posteriormente transcrita pelas pesquisadoras. A narrativa iniciou-se com o pedido feito ao narrador para que ele discorresse sobre o que considerava mais significativo em sua história. Nenhuma interferência foi realizada durante as audições. Após transcrita, uma das pesquisadoras, leu todo o conteúdo ao narrador, que acrescentou mais alguns elementos ao texto, finalizando a coleta dos dados.

Assim, os dados referentes ao luto emergiram do relato da história desse sujeito e dado o grau de interferência que ele ofereceu no desenvolvimento das suas capacidades e de sua força devastadora, não era possível entender como esse sujeito experiencia a vida sem compreender o seu luto.

Compreendemos como significativo discorrer sobre essa temática, visto que “[...] na sociedade moderna as pessoas cegas são evitadas, ignoradas ou superprotegidas (BARCZINSKI, 2001, p. 3)”. Após a perda da visão, ficam enlutadas e diante disso, passam por uma profunda reorganização psicológica e isso “[...] requer um amparo urgente para que eles possam lidar com esta perda que influi em todos os aspectos de suas vidas (BARCZINSKI, 2001, p. 2)”. Deste modo, o luto é um forte interveniente no processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, pelo fato de ele ser muito pouco discutido e que compreendê-lo é fundamental para quem deseja incluir. Logo, utilizamo-nos da pesquisa narrativa devido ao fato desta ser “o caminho para se entender a experiência. Desta forma, ao buscar entender a experiência dos sujeitos, por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidade e particularidades dos sujeitos em face aos processos educacionais” (OLIVEIRA, 2017, p. 12150).

Dessa forma, ao discorrer sobre o luto, estamos ponderando sobre o estado em que fica alguém, após tomar consciência de uma perda. Logo, procuramos compreender a experiência desse sujeito. O que nos interessou foram os seus sentimentos, sua história, sua vivência com a perda. Enfim, as condições em que se encontrou a partir da perda, pois acreditamos que “[...] as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS CEGOS

Mesmo não sendo foco principal dessa pesquisa, faz-se necessário discutir as necessidades da pessoa cega, principalmente no que diz respeito ao âmbito da educação. De acordo com as

orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), presentes no fascículo referente ao ensino de alunos cegos e com baixa visão, da coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL 2006), a inclusão escolar dessas pessoas exige que os professores conheçam: as características das patologias que os alunos possuem; como se dá seu aprendizado; quais materiais e recursos são necessários para promover seu desenvolvimento, conseqüentemente, quais procedimentos pedagógicos favorecem sua aprendizagem.

O MEC reitera, por meio dessas orientações, que a educação do aluno cego exige adaptações e que as instituições escolares, juntamente com seus formadores, precisam compreender e atender as especificidades de cada aluno, pois mesmo dois alunos com a mesma deficiência e laudos semelhantes, podem apresentar necessidades específicas e carecer de adaptações diferentes.

Sobre a atuação do professor, o texto dessa obra, afirma que as atitudes desses devem ser positivas, visto que sua crença no aluno e concepção em relação à deficiência irá fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

De acordo com Mendes e Monteiro (2016, p. 22),

Compreender os sentimentos vividos por cegos com cegueira adquirida poderá ajudar o professor a atender às peculiaridades educacionais deste grupo de alunos, garantindo o acesso aos recursos necessários para seu pleno desenvolvimento, e auxiliar na construção de políticas públicas no que se refere à produção de livros e materiais em braile.

Como já dissemos anteriormente, não podemos colocar a perda da visão na mesma ordem de outras perdas como da audição e de membros como braços ou pernas. A desorientação trazida pela falta da visão é muito maior do que na falta da audição e inexistente, talvez, na falta de algum membro como braços e pernas, afinal, vivemos em nossa sociedade “no mundo do ver, onde tudo está posto para ser visto” (SILVA, 2002, p. 12).

Assim, é preciso refletir acerca “da educação de pessoas com cegueira adquirida, pois a dor da perda e a aceitação podem representar um processo longo, que pode interferir na aprendizagem” (MENDES; MONTEIRO, 2016, p. 22).

Apesar de tratarmos sobre as necessidades educacionais especiais de alunos cegos, nossa preocupação neste texto é discutir sua inclusão indo além do que se destina a eles, a sua educação ou o melhor modelo para incluí-los. Pretendemos olhar para esses sujeitos e suas vivências com a cegueira, com foco na qualidade de vida deles, pois

Não há ainda, muitos trabalhos realizados com indivíduos cegos. As maiorias dos trabalhos tratam da educação especial voltada para os cegos; falam sobre inclusão social, sobre a formação de professores e não se detêm nos indivíduos cegos e nas suas sensações, sensibilidades, subjetividades (RODRIGUES; ARAUJO, 2016, p. 1).

Assim, justificamos porque uma discussão tão curta sobre suas necessidades educacionais. Estamos defendendo o conhecimento sobre a cegueira, pois o que é dito e transmitido sobre o cego e as relações que desenvolvemos com eles, revela um tipo de percepção da cegueira, que consideramos fora da realidade, e assim muito precária, por isso, aqui, nos interessou tanto a temática do luto.

INCLUSÃO E AUTOEXCLUSÃO

Consideramos a compreensão do luto da pessoa com deficiência, como importante no processo de inclusão, visto que é muito comum que a pessoa enlutada prefira ficar reclusa da convivência com outros e desse modo evita as interações produzindo uma autoexclusão.

Definimos como autoexclusão, o processo de afastamento das instâncias sociais da vida social, ou seja, a atitude das pessoas de se afastarem ou deixarem, de se incluir em um grupo, por achar, que as suas características não são compatíveis com as dos elementos desse grupo (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2018).

Nesse sentido, a inclusão desse sujeito se torna muito mais difícil, visto que ele mesmo não a deseja, ou não se considera em condições de se incluir ou aceitar as propostas de inclusão que lhe são apresentadas.

O sujeito, antes reconhecido como normal, depois de ser acometido por uma deficiência, em geral, deixa de acreditar que aquele lugar, outrora conquistado, ainda é seu. Muitas vezes, não encontra mais, nos espaços e sociedade em que participa a acessibilidade, antes usufruída e prefere, mesmo que temporariamente, ficar recluso. Aquilo que lhe era comum e natural, agora lhe é difícil ou impossível. A realidade agora parece difícil e o fim de tudo parece estar logo à frente.

Para Barczinski (2001, p. 5),

Outras perdas somam-se à perda da visão:

- a) perda da integridade física (o indivíduo sente-se mutilado, está diferente do que era anteriormente e diferente dos que o cercam);
- b) perda dos sentidos remanescentes (há uma desorientação inicial, causando diminuição do tato, olfato, memória, capacidade motora etc.);
- c) perda do contato real com o meio ambiente (como se morresse para o mundo das coisas, perdendo assim um importante vínculo com a realidade);
- d) perda do “campo visual” (olha para algo que não se encontra mais ali – silêncio visual);
- e) perda das habilidades básicas (capacidade de andar; estando só é observado, e estando com outras pessoas sente-se isolado);
- f) perda das técnicas da vida diária (passa por repetidos fracassos nessas atividades que nunca o deixam esquecer que está cego. Ex: comer, beber, funções intestinais, conservar-se limpo e arrumado, despir-se à noite e vestir-se pela manhã, barbear-se, maquiarse, higiene pessoal, distinguir a pasta de dente do creme de barbear, controlar as contas, contar dinheiro, localizar objetos que derrubava, comer em restaurante etc.). Tais perdas obrigam o deficiente visual a depender, em maior grau, das outras pessoas, restringindo severamente sua autonomia;
- g) perda da facilidade de comunicação escrita (livros, jornais, fotografias, não pode ler a própria correspondência, perdendo a reserva pessoal, e impossibilitado também de assinar o próprio nome);
- h) perda da facilidade da comunicação corporal (postura, gestos, mímica e expressões faciais, não pode ver as reações da pessoa com quem fala);
- i) perda da visão dos rostos familiares, artes etc.;
- j) restrições em sua recreação (que poderia ajudá-lo na superação da crise);
- k) perda da obscuridade (não passa mais despercebido na sua rua, por isso muitas vezes rejeita a bengala e qualquer objeto que possa identificá-lo como cego) e outros.

Como se pode perceber, estamos discutindo a perda da visão de um sujeito, no entanto, como apontado por Barczinski (2001), dela recorre muitas outras perdas. Portanto, defendemos que compreender essas perdas, bem como saber como se sente o enlutado e ajudá-lo no processo de superação do luto pode auxiliar no processo de sua inclusão social e conseqüentemente escolar. Deste modo, a partir daqui apresentamos parte da narrativa² do sujeito pesquisado, que nos apresenta como foi, um pouco, de sua vivência com o luto.

A EXPERIÊNCIA DO LUTO

Não sei se meu luto já acabou. Talvez, em relação a minha deficiência adquirida no decorrer da adolescência ele tenha amenizado. Passado, não! Até porque, às vezes, sinto falta de ver, enxergar, ter acesso as coisas. Isso dificulta minha vida. Gostaria de ler um livro impresso,

² Optamos por colocar nossos diálogos com os autores, apenas após a narrativa do sujeito, para que em nenhum momento nossa ideia a atravesse. Elegemos esse modelo inspiradas na obra de Ecléa Bosi intitulada Memória e Sociedade: lembranças de velhos. Colocamos também em negrito para melhor visualização da narrativa.

que não está digitalizado, ir a lugares sozinho, sem correr riscos, navegar pela rede mundial de computadores, sem auxílio de ninguém e principalmente ler meus e-mails. É muito ruim ter suas correspondências lidas por outros e seus contatos ficarem expostos.

Quando perdi a visão do último olho, tentei me refazer do trauma sofrido aos 17 anos. Me calei por três anos, me escondi, tinha medo de tudo. Só voltei a trabalhar, estudar e ir à escola XX anos depois. Quando retomei a vida, percebi que ela estava passando e eu estava parado no tempo.

Quando voltei a estudar, aprendi ler Braille. Retomei os estudos a partir da 5ª série do ensino fundamental, decidi ser professor ainda na 7ª série, lendo um livro do Autor cearense José de Alencar, Iracema: a virgem dos lábios de mel. Iracema, minha mãe, mulher educada, não sabia assinar o nome, porém respeitava todos.

Às vezes, eu tinha medo, vergonha, receio do preconceito, da discriminação, dos estigmas que a sociedade coloca nas pessoas diferentes. Sentia que era visto como um estranho pelos que erroneamente chamamos de normal.

Eu me sentia mutilado, sem saber o que fazer e para onde ir. Aquele mundo que antes eu via desapareceu de repente. Tenho que andar devagar e nunca mais pude correr. Correr das coisas ou para elas, para os braços de alguém, por exemplo.

Foi muito ruim perder a visão dos rostos de meus familiares e amigos e de nunca mais poder rever as fotografias de muitos momentos e pessoas especiais. A visão dos rostos dos familiares e amigos devagar a gente vai entendendo que é possível reconhecer suas vozes e essa perda ameniza.

Foi muito difícil conviver com o dia a dia, de repente as coisas mais simples, como comer, beber e barbear ficaram tão difíceis. Fiquei dependente das pessoas das coisas mais simples como encontrar objetos, reconhecer uma nota de dinheiro e pagar uma conta.

Após alguns anos recolhido em casa, passei a frequentar a igreja. Fui convidado por um grupo de jovens da comunidade católica do bairro onde morava. Fui levado por eles a frequentar o grupo aos domingos. Passei a ir à missa, virei coordenador da comunidade católica, presidi o grupo de jovens da comunidade, fui coordenador da pastoral de jovens da paróquia, a qual minha comunidade era vinculada.

Apesar da participação na igreja eu quase não conversava com ninguém sobre meus sentimentos, pois sentia que as pessoas nem sempre estavam dispostas a ouvir sobre meus sentimentos, dores, temores, perdas e sofrimento. As poucas conversas eram com alguns amigos e amigas do grupo de jovens e com minhas irmãs. Com meus pais jamais conversei, embora eles me apoiassem, certamente não daria espaço para me ouvir, até porque, eram muito simples, não tinham formação, grau de instrução nenhuma. Enfim, não sabia como me orientar. Às vezes penso que eles também estavam muito tristes e vivendo um pouco do que eu vivia. Conversávamos sobre poucas coisas, pois como já afirmei, minhas relações de amizade eram com poucas pessoas, mantinha poucos laços, não tinha muitos amigos, era muito isolado. Eu sentia raiva, medo, vergonha, tristeza. Às vezes caía até em desespero, porém acreditava que tudo isso um dia iria mudar, que iria ter um fim.

Meus familiares, me apoiavam pouco, afinal, eles não sabiam o que fazer e mais do que eu, não tinham a mínima ideia do que significava ser deficiente. Todos eles sentiam muita pena de mim. Meus familiares não acreditavam que eu podia estudar, de me formar, ser um profissional da educação, ser um professor universitário, escrever e publicar meus livros, bem como participar de muitas coisas que participo hoje.

Até hoje não posso afirmar que esses sentimentos desapareceram. Que desapareceram totalmente. Penso que eles ainda estão presentes em minha vida, compõem meu cotidiano,

minha rotina, até porque, hoje, moro sozinho, sou separado, mantenho certa descrição dessa situação, afinal, falar a quem?

Mesmo hoje, as vezes não tenho ninguém para conversar, dialogar, compartilhar minhas angústias, sofrimentos, medo, temor, isolamento. Isolamento que ainda temo, mesmo depois de tantos anos. Já se passaram trinta e cinco anos convivendo com a deficiência visual, quatro anos vivendo sozinho, separado da minha família, e, ainda penso que as teorias dos psicólogos em relação a mim, não se aplicou, pois ainda não dou conta de afirmar com segurança que não me sinto enlutado.

RESULTADOS

Reafirmando as teorias que dizem que o luto não tem tempo determinado para terminar, o sujeito de nossa pesquisa revela ter vivido enlutado e afastado do convívio em sociedade por muitos anos e, mesmo depois de tanto tempo, ainda, por vezes, sente que ele não terminou.

Se sentindo sem condições de participar da vida em sociedade e seguir de onde parou, nesses anos recluso, mal saía de seu quarto, ficou afastado da escola, sem estudar e sem lazer algum.

Como vemos, a exclusão escolar ocorre também por conta do luto. Para a pessoa com deficiência a exclusão está lá fora, na sociedade. Os estigmas e os preconceitos serão colocados principalmente lá, por isso é tão difícil enfrentá-la.

De acordo com Amaral (2005, p. 238), “[...] algumas consequências drásticas advêm quando o estigma está presente: há a desumanização/coisificação daquele que o recebe e há a potencialização daquele que o impinge. Ao primeiro, cabe o lugar da falta, da falha e do erro; ao segundo, o da completude e do acerto”.

Nosso sujeito de pesquisa, ficou durante anos, quase que só em seu quarto, fugindo até das visitas que chegavam em sua casa, porque sentia medo, dos olhares preconceituosos, das perguntas que podiam te fazer, dos estigmas que poderiam te colocar. Ele relata que *sentia que era visto como um estranho pelos que erroneamente chamamos de normal*.

Romper com esse medo pode demorar anos. Esse tempo é utilizado pelo enlutado para se dar conta do ocorrido, se fazer todas as perguntas e só depois tentar romper com todos os sentimentos. Parece ser, depois disso, que outros sentimentos surgem, como o desejo de se superar, apesar da perda ocorrida, de mostrar que ainda é capaz de muitas coisas e vencer o trauma.

Exatamente, como apontado por Barczinski (2001), nosso sujeito de pesquisa relatou sentir a perda da integridade e ter experimentado uma certa desorientação, quando disse que *sentia mutilado, sem saber o que fazer e para onde ir. Sentiu também a perda das habilidades básicas: Tenho que andar devagar e nunca mais pude correr. Correr das coisas ou para elas...*

Tudo lhe foi duramente sentido e, aos poucos, superado: *Foi muito difícil conviver com o dia a dia. De repente as coisas mais simples, como comer, beber e barbear ficaram tão difíceis. Até que criei estratégias para realizar algumas dessas atividades, tais como contar os degraus de escadas, marcar o início e fim do caminho da gilete de barbear percorrer o meu rosto.*

A perda da autonomia, também foi vivenciada e reclamada por nosso sujeito em sua narrativa, quando diz: *Gostaria de ler um livro impresso, que não está digitalizado, ir a lugares sozinho, sem correr riscos, navegar pela rede mundial de computadores, sem auxílio de ninguém e principalmente ler meus e-mails. É muito ruim ter suas correspondências lidas por outros e seus contatos ficarem expostos.*

Dentre tantas perdas, ele denuncia também a perda da visão dos rostos familiares, colocando em sua narrativa uma frase capaz de fazer o leitor sentir a dor do narrador: *Foi muito ruim perder a visão dos rostos de meus familiares e amigos e de nunca mais poder rever as fotografias de muitos momentos e pessoas especiais.*

A narrativa de nosso sujeito de pesquisa, revela o quanto a falta de conhecimento do outro sobre a cegueira, pode colocá-los em isolamento e resultar em preconceitos. Quando este diz: *Meus familiares, me apoiavam pouco, afinal, eles não sabiam o que fazer e mais do que eu, não tinham a mínima ideia do que significava ser deficiente*, ele revela que faltava para seus familiares conhecimentos, que resultou em falta de apoio.

Essa falta de conhecimento e de apoio deu origem a outros sentimentos, que tanto prejudicam o processo de desenvolvimento social das pessoas, como o medo e a vergonha. Assim, quando este diz: *Às vezes, eu tinha medo, vergonha, receio do preconceito, da discriminação, dos estigmas que a sociedade coloca nas pessoas diferentes. Sentia que era visto como um estranho*, ele revela não só, os seus sentimentos, mas o desconhecimento das pessoas em relação a cegueira, pois o estranhamento é, em geral, fruto deste.

Em estudo de Franco e Denari (2011, s/p) à respeito da sociedade e a cegueira, confirmamos que a situação das pessoas com deficiência, em geral, é semelhante e que a discriminação possui a mesma origem:

As pessoas pesquisadas demonstraram, de forma geral, uma insatisfação no que tange à sua relação com a sociedade, em virtude da forma pela qual são tratadas e pela pouca informação que as pessoas videntes têm sobre a cegueira. Para os entrevistados, a falta de informação é a principal responsável pela discriminação que sofrem, pois, na maioria das vezes, as pessoas videntes não têm conhecimentos sobre a cegueira.

Sensíveis a essas narrativas, apoiamo-nos em Amaral (1995, p. 112), para afirmar que, “[...] a deficiência jamais passa em brancas nuvens, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza”. Portanto, aquele que deseja atuar na inclusão dos sujeitos com deficiência, precisa ser capaz de diagnosticar, se este ainda se encontra enlutado, e estar atento às inúmeras perdas que a deficiência impõe, como as apontadas pelo nosso sujeito de pesquisa, como a perda da integridade física; dos sentidos remanescentes; do contato real com o meio ambiente; das habilidades básicas, como correr; das técnicas de vida diária; da facilidade de comunicação escrita; da privacidade, bem como conhecer os sentimentos, que tudo isso traz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido, reafirmamos o que dissemos no início deste texto, que o luto é um forte interveniente no processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, pelo fato de limitar as interações do cego com o meio ambiente, por trazer limitações que exigirão promoção de acessibilidade arquitetônica e também atitudinal.

A acessibilidade, oriunda das atitudes dispensadas às pessoas cegas, fica comprometida, quando a sociedade apresenta forte desconhecimento da deficiência e desconsidera os cegos, em suas necessidades e potencialidades. Esses, diante da perda da visão e enlutados, têm mais dificuldade de vencer o turbilhão de sentimentos que surge após essa perda, dessa forma, a sociedade não colabora para a vivência e superação deste luto.

A escola sendo parte dessa sociedade também possui as mesmas características. Sem o conhecimento das especificidades desse grupo, limitada na educação dos considerados

diferentes e reclamante das condições de apoio, ela não se adianta no conhecimento da pessoa cega e assim, como os profissionais de outras áreas apresenta muitas falhas no acolhimento e educação desta.

Cabe também à educação assegurar o empoderamento das pessoas com deficiência para que essas possam lutar por: acessibilidade, oportunidades de lazer, cultura, trabalho, educação, saúde; acesso a tecnologias assistivas, dentre outros.

Consideramos assim, que a readaptação da pessoa, cuja cegueira foi adquirida na idade adulta, não é tarefa fácil, visto que ninguém espera perder a visão, de que não é fácil viver sem ela e que isso exige a reconstrução do mundo que se tinha.

Assim, tanto conhecer os aspectos da cegueira, como o luto vivido pelas pessoas com deficiência, é uma tarefa necessária para todos aqueles que desejam incluir. Portanto, esse é um conteúdo que deve, inclusive, ser incluído na formação de muitos profissionais, entre eles, os educadores.

Nesse sentido, reiteramos que a inclusão passa pela consideração do luto, exige intervenção pedagógica e as chances para seu alcance passa pela reflexão sobre as práticas pedagógicas, a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades, a interação e as relações sociais.

Agradecimentos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência:** em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BARCZINSKI, M. C de C. Reações Psicológicas à perda da Visão. **Revista do Instituto Benjamin Constant**, IBC, Rio de Janeiro, n. 18, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, 2006

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6255>

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto Editora, 2018.

FRANCO, J. R; DENARI F. E. A sociedade e a cegueira: discriminação e exclusão. **Revista Benjamin Constant**, v. 48, n. 9, 2011.

MELO, A. R de P. P. **Processo de Luto:** o inevitável percurso face a inevitabilidade da morte, 2004. Disponível em: <http://www.integra.pt/textos/luto.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MENDES, F. A. G; MONTEIRO, M. I. B Implicações da Perda da Visão para o Processo de Ensino da Leitura e Escrita Braille. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 1, p. 14-23, jan./jun., 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2016.v3n1.03.p14>

RODRIGUES, J. Z; ARAUJO, R. A de. Entre a cegueira e a visão: percepções e maquinações. **Reunião Científica Regional da ANPED – 24 a 27 de julho.** UFPR – Curitiba/Paraná, 2016.

OLIVEIRA, L. D. G de. C. **Pesquisa Narrativa e Educação:** algumas considerações. ANAIS XIII EDUCERE, 2017.

RAMOS, V. A. B. **O processo de luto. Psicologia.** O Portal dos Psicólogos, 2016. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1021.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias: RODRIGUES, David (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade.** Porto Editora: Porto, 2003.

SILVA, M. I. C da. **Ensaio sobre a cegueira: um olhar que transcende o olho.** Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SOBRE O AUTOR

Leonor Paniago Rocha: Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora da Universidade Federal de Goiás – (UFG), campus Jataí – Goiás - Brasil. Unidade Acadêmica Especial de Educação – Curso de Pedagogia. leonorpaniago.ufg@hotmail.com

Marlene Barbosa de Freitas Reis: Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - PPG-IELT/UEG, Campus Anápolis, Anápolis – Goiás – Brasil. marlenebfreis@hotmail.com

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ROCHA, Leonor Paniago; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. O luto como interveniente no processo de inclusão de uma pessoa cega. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 183-193, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 18/06/2020

(01) Revisões requeridas em: 24/07/2020

(02) Revisões requeridas em: 01/09/2020

Aprovado em: 05/11/2020

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS PESQUISAS PRODUZIDAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND RESEARCH PRODUCED IN PUBLIC AND PRIVATE UNIVERSITIES IN BRAZIL: THE STATE OF KNOWLEDGE

LA EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN ESCOLAR INDÍGENA REALIZADA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DE BRASIL: EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

ILMA SARAMAGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
 DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL, BRASIL
 ILMASARAMAGO@HOTMAIL.COM
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5430-1111](https://orcid.org/0000-0002-5430-1111)

MARILDA MORAES GARCIA BRUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
 DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL, BRASIL
 E-MAIL: MGBRUNO@UOL.COM.BR
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1568-2185](https://orcid.org/0000-0002-1568-2185)

RESUMO: As pesquisas referentes à Educação Escolar Indígena têm crescido significativamente nos últimos anos, entretanto, quais são os assuntos mais investigados nos últimos anos? Quais são as Universidades que mais têm produzido pesquisas acerca da temática? Nessa perspectiva, este trabalho objetiva identificar, apresentar e analisar as pesquisas de doutoramento em educação, que versam sobre Educação Escolar Indígena, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas e Privadas do Brasil, cujo recorte temporal compreende os anos de 2006 a 2019. Fundamentada na metodologia do “Estado do Conhecimento”, fizemos buscas no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Dissertações e Teses do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e em Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades brasileiras. Para tanto elegemos os descritores: Educação Escolar Indígena, Saberes e escola indígena; Cultura e escola indígena; Processo de ensino e aprendizagem na Educação escolar Indígena; Educação Escolar Indígena e Interculturalidade; Leitura e escrita de alunos indígenas e práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena; Cotidiano na escola indígena; Material didático para escola indígena e Fracasso escolar de alunos indígenas. Os resultados da pesquisa demonstram que embora haja um crescente interesse de pesquisadores em investigar diferentes temáticas que abarcam a Educação Escolar Indígena, há a necessidade de que novos assuntos sejam investigados, ainda mais se considerarmos o grande número de escolas indígenas distribuídas nas diferentes regiões brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Estado do Conhecimento. Pesquisa educacional.

ABSTRACT: Researches about Indigenous School Education has grown significantly in recent years, however, what are the most investigated subjects in recent years? Which Universities have produced the most research on the subject? In this perspective, this work aims to identify, present and analyze doctoral researches in education, which deals with Indigenous School Education, developed in the Graduate Programs of Public and Private Universities in Brazil, whose time frame covers the years 2006 to 2019. Based on the methodology of “State of Knowledge”, we searched the Bank of Dissertations and Theses of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), the Banco de Dissertações e Teses do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) and in Graduate Programs in Education of Brazilian Universities. For that, we elected the descriptors: Indigenous School Education, Knowledge and indigenous school; Indigenous culture and school; Teaching and learning process in Indigenous school education; Indigenous School Education and Interculturality; Reading and writing of indigenous students and pedagogical practices in Indigenous School Education; Daily life in the indigenous school; Courseware for indigenous school and the failure of indigenous students. The results of the research demonstrate that although there is a growing interest of researchers in investigating different themes that cover Indigenous School

Education, there is a need for new subjects to be investigated, especially if we consider the large number of indigenous schools distributed in different Brazilian regions.

KEYWORDS: Indigenous School Education. State of Knowledge. Educational research.

RESUMEN: La investigación en Educación Escolar Indígena ha crecido significativamente en los últimos años, sin embargo, ¿cuáles son los temas más investigados en los últimos años? ¿Qué universidades han producido más investigaciones sobre el tema? En esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo identificar, presentar y analizar la investigación doctoral en educación, que se ocupa de la Educación Escolar Indígena, desarrollada en los Programas de Posgrado de Universidades Públicas y Privadas en Brasil, cuyo marco temporal abarca los años 2006 a 2019. Basado en la metodología de “Estado del Conocimiento”, se buscó en el Banco de Disertaciones y Tesis de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), el Banco de Dissertações e Teses do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) y en Programas de Posgrado en Educación de universidades brasileñas. Para eso, elegimos los descriptores: Educación Escolar Indígena, Conocimiento y escuela indígena; Escuela y cultura indígena; Proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar indígena; Educación e interculturalidad escolar indígena; Lectura y escritura de estudiantes indígenas y prácticas pedagógicas en Educación Escolar Indígena; La vida cotidiana en la escuela indígena; Material didáctico para la escuela indígena y fracaso escolar de estudiantes indígenas. Los resultados de la investigación demuestran que si bien existe un creciente interés de los investigadores en investigar diferentes temas que cubren la Educación Escolar Indígena, existe la necesidad de investigar nuevos temas, especialmente si se considera la gran cantidad de escuelas indígenas distribuidas en diferentes regiones brasileñas.

PALABRAS CLAVE: Educación Escolar Indígena. Estado del conocimiento. Investigación Educativa.

INTRODUÇÃO

Analisar a produção científica relacionada a Educação Escolar Indígena é uma tarefa necessária, porque a modalidade de ensino demanda compreensão dos estudos realizados por diferentes pesquisadores, considerando os conceitos: cultura, identidade, modos próprio de saber, saberes, interculturalidade, bilinguismo, entre outros. Nesse sentido, desde 2012, dedicamos a mapear, identificar e analisar a produção científica sobre Educação Escolar Indígena, como parte de um dos objetivos específicos de um projeto de pesquisa maior.

Os primeiros resultados com base nos descritores “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “escolas indígenas”, foram coletados a partir do recorte temporal que contempla o ano de 2005 a 2012. O levantamento dos trabalhos foi feito no Catálogo de Dissertações e Teses no Catálogo da CAPES. Por meio da busca encontramos 726 trabalhos, sendo 75 deles desenvolvidos no estado de Mato Grosso do Sul, cenário de investigação, sendo 64 Dissertações e 11 Teses. Das pesquisas desenvolvidas na região sul-mato-grossense somente oito delas focavam a alfabetização de alunos em escolas indígenas, contudo, nenhuma das pesquisas encontradas abordou a dificuldade de alunos indígenas quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita no campo escolar, o que caracterizou a necessidade de problematização de pesquisa e definição dos objetivos.

Considerando as produções científicas e as lacunas existentes acerca das pesquisas que abarcam a educação escolar indígena e os seus desdobramentos, em especial, no estado de Mato Grosso do Sul, desenvolvemos a pesquisa intitulada “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Para melhor aprofundamento do tema foi realizado a ampliação da revisão de literatura, a resultar no “Estado do Conhecimento”, nos termos de Romanowski e Ens (2006).

Nessa tarefa, o interesse focou as teses produzidas sobre o tema Educação Escolar Indígena entre 2006 a 2019, defendidas nos programas de pós-graduação em educação de diferentes universidades brasileiras. Destacamos que os primeiros trabalhos acerca da educação

escolar indígena, com os descritores selecionados, aparecem nos bancos de teses pesquisados a partir do ano de 2006, o que justifica o recorte temporal para este trabalho.

Tendo presente esse levantamento, o texto traz resultados da pesquisa que teve por objetivo identificar, apresentar e analisar as pesquisas de doutoramento em educação, que versam sobre Educação Escolar Indígena, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação de Universidades Públicas e Privadas do Brasil, cujo recorte temporal compreende os anos de 2006 a 2019.

A metodologia desse trabalho teve base na pesquisa do “Estado do Conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006), que tem em seu bojo o conhecimento e estudo de produções científicas produzidas em um determinado período, o qual pode ser delimitado por aquele que a utiliza. Por meio de análises em Dissertações, Teses e artigos o pesquisador pode, conforme a área e a temática de interesse, identificar quais são as abordagens e direcionamentos a serem seguidos quanto ao seu objeto de estudo, tornando assim a sua pesquisa mais relevante tanto cientificamente como socialmente.

Além do descritor Educação Escolar Indígena e escolas indígenas, utilizamos os seguintes descritores: Saberes e escola indígena; Cultura e escola indígena; Processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Indígena e Interculturalidade; Leitura e escrita de alunos indígenas; Práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena; Cotidiano na escola indígena; Material didático para escola indígena e Fracasso escolar de alunos indígenas.

Com os descritores selecionados iniciamos as buscas nos Catálogos de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Banco de Dissertações e Teses do Instituto de informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e por fim nos repositórios digitais das Universidades Públicas e Privadas, cujos critérios foram as Universidades localizadas em cidades das maiores capitais do Brasil, com Programa de Pós-Graduação que oferecem o curso de Doutorado em Educação, assim como segue: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Ressaltamos que para a escrita desse texto utilizamos apenas teses, produzidas a partir de pesquisas de doutoramento, em Universidades Públicas e Privadas, entre os anos de 2006 a 2019. A opção por estudar as teses se deu pelo maior tempo de investigação que o pesquisador tem para o desenvolvimento da pesquisa, o que supõe uma imersão mais aprofundada sobre o objeto estudado, considerando o maior tempo do curso.

Para organizar os dados iniciais coletados nas teses encontradas, elaboramos dois quadros. O primeiro deles foi feito no Programa *Excel da Microsoft*, onde organizamos onze eixos: autor; título do trabalho; instituição; ano de publicação; orientador; temática; palavras-chave; objetivos; metodologias, resultados e área de conhecimento. Após a leitura e as análises dos trabalhos encontrados, dispomos os elementos em cada eixo. Ao completarmos o primeiro quadro, elaboramos o segundo quadro com seis eixos: ano de publicação, número de produções, Universidade, autor (a), título e palavras-chave, os quais entendemos serem suficientes para a compreensão dos estudos realizados pertinentes ao nosso objetivo de pesquisa. Importa esclarecer que as palavras-chaves comportam temas de pesquisa, sinalizando os seus interesses e focos. Retomando o trabalho de tratamento dos dados, organizamos e produzimos seis quadros, utilizando o critério de ano de produção. Em seguida, apresentamos as análises feitas,

com destaque maior para alguns trabalhos que dialogam com os objetos que temos pesquisado no decorrer dos anos.

O texto inicia com a introdução, onde apresentamos o objetivo da pesquisa, sua metodologia e os repositórios de Dissertações e Teses pesquisados, a seguir discutimos as pesquisas de doutorado produzidas nos últimos 14 anos, finalizando com as nossas considerações e as referências.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa elucidem os estudos já realizados quanto a educação escolar indígena, mas, além disso desperte o interesse de novos pesquisadores para essa temática instigante e que compreende um amplo campo de investigação.

AS PESQUISAS EM DISCUSSÃO

Os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil tiveram grande expansão e desenvolvimento nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. Segundo os dados da CAPES, atualmente há 6.952 cursos de Mestrado e de Doutorado em diferentes áreas do conhecimento, ofertados por Universidades Públicas e Privadas em território brasileiro (BRASIL, 2020). Esse número organiza-se em: 3.653 Mestrados Acadêmicos; 2.405 Doutorados Acadêmicos; 852 Mestrados Profissionais e 37 Doutorados Profissionais. A Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2020, p. 2) destaca que tal crescimento é resultado “[...] de esforços conjugados de organizações diversas, com destaque para as universidades, instituições e centros de pesquisa e pelos seus respectivos Programas de Pós-Graduação [...]”.

Embora consideramos inegáveis o aumento e a consolidação desses cursos, também fica evidente que as pesquisas desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades acerca da temática indígena, ainda é muito incipiente, principalmente ao que tange à área da educação. A partir dos dados expostos nos quadros a seguir, com análises de pesquisas de doutoramento produzidas entre os anos de 2006 a 2019, apresentamos tais constatações.

Quadro 1: Teses produzidas entre 2006 e 2009.

Ano	Produções	Universidade	Autor (a)	Título	Palavras-Chave
2006	1	PUC-SP	Janina Moquillaza Sánchez	Currículo intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na <i>escola de branco</i> - um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera.	Currículo intercultural; Arte e educação; Educação indígena; Tupi-Guarani; Piaçaguera.
2007	1	UNICAMP	Judite Gonçalves Albuquerque	Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.	Educação escolar indígena; Objetivação da cultura; Políticas.
2008	1	UFES	Maria das Graças Cota	O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo - Vitória	Formação de professores; Análise de discurso; Índio; Autoria; Escrita acadêmica.
2009	1	UNICAMP	Edna Andre Soares Melo	Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica	Formação de professores; Análise de discurso; Índio; Autoria; Escrita acadêmica.

Fonte: Capes, IBICT, Repositórios Digitais (2020). Elaboração das autoras.

As primeiras pesquisas de doutoramento começam a aparecer nos bancos de dados das Universidades Brasileiras, considerando os descritores selecionados para essa pesquisa, na segunda metade dos anos 2000. Em 2006, a tese intitulada “Currículo intercultural: a arte

como sistema simbólico cultural na escola de branco - um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera”, Janina Moquillaza Sánchez abre o primeiro bloco de pesquisas. Observamos que embora o título da pesquisa esteja voltado para currículo intercultural, educação e escola, dentre as palavras-chave, a autora utiliza o termo “Educação Indígena”, ao invés de “Educação Escolar Indígena”, conceito questionado por Meliá desde os anos de 1970, em especial, em seus escritos de 1979.

A tese produzida no ano seguinte (2007), produzida por Judite Gonçalves Albuquerque, no Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, já se apropria do conceito “Educação Escolar Indígena” para discutir o panóptico nos espaços de possíveis subjetivação e resistência dos indígenas. As teses produzidas nos anos de 2008 e 2009, a primeira pela pesquisadora Maria das Graças Cotae e a segunda por Edna Andre Soares Melo têm como foco a formação de professores, inclusive, sendo a primeira palavra-chave do trabalho, o que demonstra inquietações já referenciadas nos dispositivos legais acerca do tema.

Quadro 2: Teses produzidas em 2011 e 2012.

Ano	Produções	Universidade	Autor (a)	Título	Palavras-Chave
2011	3	UERJ	Viviam Kazue Andó Vianna Secin	Ortótica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai	Etnortótica; Olhar Ecológico; Letramento; Educação Intercultural; Educação Indígena; Visão Binocular.
		UFMG	Maria das Dores de Oliveira Soares	Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbây Puyanawa	Escola diferenciada; Formação de professores; Linguagem; Identidade, Cultura.
		URFGS	Neodir Paulo Travessini	Ação comunicativa e Educação Indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?	Ação comunicativa. Racionalidade Comunicativa; Mundo da vida; Educação indígena intercultural e emancipatória; Interação interétnica; Entendimento intersubjetivo.
2012	3	UFMG	Suzana Alves Scobar	Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”.	Associativismo indígena; Projetos sociais; Povo Xakriabá; Participação; Escrita.
		UFSC	Claudio Luiz Orço	Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang	Educação Intercultural. Práticas Educativas; Professor Indígena; Subalternidade Kaingang.
		UFMS	Marta Coelho Castro Troquez	Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação	Currículo. Educação escolar indígena. Educação diferenciada

Fonte: Capes, IBICT, Repositórios Digitais (2020). Elaboração das autoras.

Embora nenhuma pesquisa de doutorado tenha sido encontrada por nós no ano de 2010, os anos de 2011 e 2012 tiveram um número expressivo de publicações, levando em conta os anos de 2006 a 2008. Foram seis pesquisas desenvolvidas nestes dois anos, três em cada ano, com origens nos Programas de Pós-Graduação das seguintes Universidades: UERJ, UFMG, UFRGS, UFMG e UFSC, sendo duas teses advindas da UFMG, uma em cada ano.

Historicamente, os anos de 2007 a 2011 marcou o segundo período do mandato do Presidente Lula, bem como a sua transição presidencial. Em especial o início de 2011, quando foi eleita a primeira mulher presidente do Brasil, a Presidente Dilma Rousseff. Esse foi um tempo de tensões, especulações e indefinições em diferentes segmentos brasileiros, inclusive

no contexto educacional, o que pode hipoteticamente ter desviado o interesse pelas temáticas da educação escolar indígena.

Dito isso é importante pontuar que os conceitos de “letramento”, “educação intercultural” e “subalternidade” começam a aparecer nas palavras-chave entre 2011 a 2012, marcando, assim a perspectiva teórico-metodológica dos estudos considerados pós-modernos, como é o exemplo da pesquisa de Claudio Luiz Orço, intitulada “Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As demais pesquisas, embora aproprie-se de conceitos também usados pelos estudos pós-modernos, em sua maioria, tem base metodológica nos estudos sócio-interacionista, histórico-crítica, dentre outras.

Quadro 3: Teses produzidas em 2013 e 2014.

Ano	Produções	Universidade	Autor (a)	Título	Palavras-Chave
2013	6	UFSCAR	Sandra Nara da Silva Novais	Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos cotidiano Terena no município de Aquidauana - MS	Processos educativos; Práticas sociais; Vivência e Cotidiano; Cultura Terena; Educação escolar indígena.
		PUC	Ana Lúcia Gomes da Silva	Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura	Interdisciplinaridade; Arte; Cultura; Educação indígena.
		USP	Aline Cristina de Oliveira Abbonizio	Educação Escolar Indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações da futura comunidade	Inovação educacional; Educação escolar indígena; Kotiria (Wanano); Alto rio Negro; Amazonas
		UNISINOS	Maristela Bortolon de Matos	As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: Uma etnografia	Culturas indígenas Makuxi e Wapixana; Escolas indígenas; Gestão escolar; Etnografia
		UFRGS	Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira	Educação Escolar Indígena na terra indígena Apika-Kayabi em Juara-MT	Educação indígena; Formação de professores; resistência; Pedagogia Cosmo; Antropologia
		UCDB	Sônia Filiú Albuquerque Lima	“Vão para a Universidade, mas não deixem de ser índios”: identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Ensino de Língua; Ensino Indígena; Linguística de Corpus.
2014	2	UFRGS	Sandra Espíndola	Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilíngue/monolíngue de Dourados, a partir da Linguística de corpus	Ensino de Língua; Ensino Indígena; Linguística de Corpus.
		UFES	Ozirlei Teresa Marcilino	Educação escolar Tupunikim e Guarani: experiência de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo	Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Práxis; Formação de Professores.

Fonte: Capes, IBICT, Repositórios Digitais (2020). Elaboração das autoras.

O ano de 2013 teve um salto no número de pesquisas, totalizando oito produções de teses. Nesse período, além das Universidades Públicas - UFSCAR, USP e UFRGS, as Universidades Privadas - PUC/SP, UNISINOS e UCDB, por meio de seus Programas de Pós-Graduação em Educação, despontaram nas investigações com a temática da educação escolar indígena. Os autores da pesquisa destas instituições pesquisaram objetos como interdisciplinaridade, cultura,

gestão escolar, língua e linguagem. Vale observar que a pesquisa de Ana Lúcia Gomes da Silva, intitulada “Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC, volta com a opção da palavra-chave “educação indígena”, entretanto, com o intuito de aprofundar o conceito na perspectiva da arte e da cultura.

Os estudos de Sônia Filiú Albuquerque Lima, intitulada “Vão para a Universidade, mas não deixem de ser índios”: identidades/diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”, concluída no Programa de Pós-Graduação da UCDB, contempla os conflitos vividos pelos indígenas ao irem para as Universidades, e as pressões que sofrem por conviverem em contexto diferente, adquirindo conhecimentos que não aqueles tão peculiares a sua comunidade, ao seu povo.

Em 2014, somente duas pesquisas de doutorado foram concluídas e publicadas, uma delas novamente pela UFRGS e a outra pela UFES. A primeira faz uma análise da escrita de crianças e adultos monolíngues na língua portuguesa, no município de Dourados/MS. O segundo estudo volta-se para a interculturalidade, em especial, no que tange ao povo Tupinikim e Guarani.

Mesmo com o interesse de pesquisadores das Universidades Privadas pela temática da educação escolar indígena e dos assuntos que a envolve, comparando os dois anos e as oito pesquisas realizadas por estudiosos de Programas de Pós-Graduação, ainda é superior as investigações nas Universidades Públicas.

Quadro 4: Teses produzidas em 2015 e 2016.

Ano	Produções	Universidade	Autor (a)	Título	Palavras-Chave
2015	5	UCDB	Carlos Magno Naglis Vieira	A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças	Crianças indígenas em contexto urbano; Identidade e diferença; Espaço escolar.
		UCDB	Genivaldo Frois Scaramuzza	“Pesquisando com Zacarias Kapiar”: Concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola	Concepções. Escola indígena. Povo indígena Gavião. Identidade/Diferenças.
		UCDB	Rosimeire Martins Regis dos Santos	Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais	Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação. Redes Sociais. Interculturalidade. Professores Indígenas e não indígenas.
		UCDB	José Francisco Sarmento Nogueira	Relações multi/interculturais e identitárias a partir do uso de tecnologias digitais: um olhar sobre o ambiente da escola municipal Nandajara na reserva Te'Yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul	Multi/Interculturalidade; Kaiowá e Guarani; Hibridismo. Tecnologias Digitais. Identidade.
			Eulina Maria Leite Nogueira	Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas Escolas: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré	Diversidade cultural; Educação indígena; Tenharin; Humaitá; Manicoré.
2016	1	UCDB	Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni	Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nandajara da aldeia Te'Yikue, Caarapó/MS	Professores indígenas Guarani e Kaiowá; Educação Superior; Saberes tradicionais indígenas; Negociação e Tradução.

Fonte: Capes, IBICT, Repositórios Digitais (2020). Elaboração das autoras.

Verificamos no quadro 4 que nestes dois anos a prevalência ocorreu nas Universidades Privadas, enquanto nos anos anteriores prevalecia a produção de pesquisas em universidades públicas. Das seis pesquisas realizadas, todas elas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação em instituições particulares, a saber: uma tese foi publicada pela PUC/SP, enquanto cinco foram em Programas de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Três delas orientadas pela professora Doutora Adir Casaro Nascimento, pesquisadora atuante no tema no estado de Mato Grosso do Sul.

Nesses estudos surgem pela primeira vez as crianças indígenas como protagonistas da pesquisa, inclusive com a atenção voltada para a sua inserção e frequência em escolas de contexto urbano, a partir do olhar cuidadoso do pesquisador Carlos Magno Naglis Vieira. Os resultados da investigação apontam que as crianças são silenciadas no espaço escolar, são excluídas em todo o processo da prática pedagógica e em meio a subalternidade e a marginalização, buscam em seus pares subterfúgios para sobreviverem em um espaço, tempo e contexto que não reconhecem e nem são reconhecidos.

Quadro 5: Teses produzidas em 2017 e 2018.

Ano	Produções	Universidade	Autor	Título	Palavras-Chave
2017	3	UFMS	Sandra Maders	Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores	Formação de professores; Educação escolar indígena; Humberto Maturana.
		UFSCAR	Alexandre Masson Maroldi	Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações	Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; Análise Bibliométrica; Análise de Citações; Produtividade de autores; Frente de pesquisa; Vida Média e obsolescência
			Patrícia Dias	Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup Wej da terra indígena Zoró	Colonialidade/interculturalidade. Currículo. Educação escolar indígena. Povo indígena Zoró.
2018	3	USP	Jonas Araújo da Cunha	Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial.	Educação escolar; Povos indígenas; Amazônia Colonial; Jesuítas; Período pombalino
		UCDB	Maria Isabel Alonso Alves	Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares	Professoras Arara (Karo Tap). Experiências Formativas. Identidades. Educação Indígena; comunidade indígena
			Rejane Aparecida Rodrigues Candado	A escola municipal indígena tekoha guarani – Japorã/MS/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais indígenas Oaxaqueñas-oax/México	Tradução. Escola indígena. Hibridismos. Pedagogias indígenas.

Fonte: Capes, IBICI, Repositórios Digitais (2020). Elaboração das autoras.

As Universidades Públicas continuam a marcar presença nas pesquisas realizadas nos anos de 2017 e 2018, em especial, pelos programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS e da UFMS, esta última com a pesquisa “Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores”, desenvolvida por Sandra Maders (2017), a qual tem em seu bojo a subsídios teóricos e epistemológicos para a formação de professores a partir da preposição da Biologia do conhecer a da Biologia do amor e das contribuições de Humberto Maturana.

Com duas pesquisas concluídas, em 2018, o Programa de Pós-Graduação da UCDB, toma como abordagem o campo teórico-metodológico dos Estudos Culturais. Ambas as teses discutem conceitos como: identidade, hibridismo, negociações, entre outras. O trabalho intitulado “A escola municipal indígena tekoha guarani - Japorã/MS/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais indígenas Oaxaqueñas-oax/México”, defendido por Rejane Aparecida Rodrigues Candado, apresenta um diálogo entre escolas indígenas do Brasil e do México. Dentre os resultados, a pesquisadora aponta a presença das relações de poder sempre vivas e nos espaços escolares pesquisados, porém com ações que intimidam a unilateralidade.

Quadro 6: Teses produzidas em 2019.

Ano	Produções	Universidade	Autor (a)	Título	Palavras-Chave
2019	3	UFGD	Ilma Regina Castro Saramago de Souza	Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	Professores Indígenas. Práticas Pedagógicas. Educação Intercultural; Indígenas Guarani e Kaiowá. Educação Inclusiva.
		UCDB	Andreia Maria Pereira	Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia	Interculturalidade Crítica. Decolonialidade. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Currículo.
			Aly David Arturo Yamall Orellana	A produção acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas -1980 a 2017	Educação escolar indígena Índios - Educação Pesquisa educacional Pesquisa bibliográfica

Fonte: Capes, IBICT, Repositórios Digitais (2020). Elaboração das autoras.

No ano de 2019 foram encontradas apenas três pesquisas com os descritores propostos neste trabalho. Sendo apenas uma delas desenvolvida por uma instituição pública - Programa de Pós-Graduação de Universidade em Educação da UFGD, as duas outras pesquisas foram desenvolvidas por instituições privadas - Programa de Pós-Graduação de Universidade em Educação da PUCSP e Programa de Pós-Graduação de Universidade em Educação da UCDB.

Apesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS”, desenvolvida por Ilma Regina Castro Saramago de Souza, orientada pela Professora Doutora Marilda Moraes Garcia Bruno, buscou discutir, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, o cotidiano da educação escolar indígena e como são construídas as práticas pedagógicas nesse ambiente híbrido e tão conflituoso.

Com temática semelhante, a tese de Andreia Maria Pereira, do Programa de Pós-Graduação da UCDB, cujo título é “Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia”, sob a orientação da Professora Doutora Ruth Pavan. Apropriando-se do campo teórico-metodológico da interculturalidade crítica e decolonial e da abordagem dialógica freireana, a autora teve como objetivo compreender e analisar as perspectivas dos docentes indígenas Gavião em relação à interculturalidade presente em seus processos formativos, bem como nos contextos da sua atuação docente.

Da mesma instituição, Aly David Arturo Yamall Orellana concluiu sua pesquisa intitulada “A produção acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas -1980 a 2017”, a qual identificou produções acadêmicas de 1980 a 2017, tendo como resultado o encontro de 485 teses e dissertações produzidas em diferentes Universidades e provenientes de diversas áreas de conhecimento.

Como proposto por nós neste trabalho e nas análises feitas, no recorte temporal entre os anos de 2006 a 2019, identificamos 33 teses, com diferentes objetos, metodologias e palavras-chave que em alguns momentos se repetem, em outros se aproximam e em pouquíssimos momentos se distanciam. Dessas, 20 trabalhos originam de Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas e 13 trabalhos de Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Privadas, sendo um maior número advindos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, com nove teses.

Nessa perspectiva, problematizamos o número pouco expressivo de pesquisas de doutoramento desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades brasileiras, ainda mais nas instituições públicas. Frente a tais resultados, levantamos algumas problematizações, as quais giram em torno das seguintes hipóteses: a falta de conhecimento dos estudantes que entram no doutorado acerca da população indígena e, conseqüentemente, acerca da educação escolar voltada para ele; dos poucos pesquisadores experientes, docentes de Programas de Pós-graduação em Educação que desenvolvem pesquisas na área; a grande burocracia existente nos órgãos responsáveis pela questão indígena - em viabilizar os documentos necessários para a atuação dos pesquisadores em espaços onde estão as populações indígenas, dificultando ao máximo o processo para que as pesquisas sejam iniciadas e realizadas; e, finalmente, a invisibilidade quanto aos indígenas na sociedade, a qual estende-se para as Universidades, sejam elas Públicas ou Privadas.

Enfatizamos que essas são problematizações e hipóteses que surgiram no decorrer do desenvolvimento deste Estado do Conhecimento, das quais necessitam de investigação aprofundadas e que não foram o nosso objetivo para este estudo, contudo, entendemos que são temáticas que podem ser estudadas futuramente no intuito de diminuir as lacunas existentes nas questões educacionais escolares que atravessam o cotidiano das diversas etnias no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas acerca da temática indígena têm ganhado expressão nos últimos anos, em diferentes Universidades Públicas e Privadas e nas diversas áreas de conhecimento. Entretanto, há uma lacuna significativa no que se refere às publicações voltadas para a área da Educação Escolar Indígena. Embora, as Universidades Públicas e Privadas tenham produzido sobre o assunto, considerando o número de Programas de Pós-Graduação em Educação, existentes no Brasil, o número de pesquisas referentes a área e a temática ainda são incipientes, ainda mais quando consideramos o número de 3.345 escolas indígenas e 255.888 alunos matriculados, conforme dados de 2018 publicado pelo Ministério de Educação (BRASIL, 2018).

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação Escolar Indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações da futura comunidade. 2013. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. **Educação escolar indígena**: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Narrativas de professoras indígenas Arara (Karo Tap) de Rondônia**: identidades entre experiências formativas não escolares e escolares. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena> Acesso em: 19.10.2020, às 21:50 horas.

BRASIL. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 - relatório 2019**. Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional. Brasília, 2020. Disponível em: http://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PNPG/25052020_Relat%C3%B3rio_Final_2019_Comiss%C3%A3o_PNPG.pdf Acesso em: 22.07.2020, às 00:19 horas.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior**: traduções e negociações na escola indígena Nandejara da aldeia Te'Yikue, Caarapó/MS. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2016.

CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. **A escola municipal indígena tekoha guarani – Japorá/MS/Brasil**: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais indígenas Oaxqueñas-oax /México. 2018. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2018.

COTA, Maria das Graças. **O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo**. 2008. 253f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2008.

CUNHA, Jonas Araújo. **Luzes apagadas**: a educação escolar indígena na Amazônia Colonial. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIAS, Patrícia. **Educação intercultural e colonialidade**: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup Wej da terra indígena Zoró. UFMT. 2017. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MS, 2008.

ESPÍNDOLA, Sandra. **Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilingue/monolíngue de Dourados, a partir da Linguística de corpus**. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação Escolar Indígena na terra indígena Apika-Kayabi em Juara-MT**. 2013. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **“Vão para a Universidade, mas não deixem de ser índios”**: identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2013.

MADERS, Sandra. **Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

MARCELINO, Ozirlei Teresa Marcilino. **Educação escolar Tupunikim e Guarani**: experiência de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014

MAROLDI, Alexandre Masson. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena**: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MATOS, Maristela Bortolon. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR**: Uma etnografia. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

- MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MELO, Edna Andre Soares. **Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica**. 2009. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.
- NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos cotidiano Terena no município de Aquidauana – MS**. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- NOGUEIRA, Jose Francisco Sarmiento. **Relações multi/interculturais e indenitárias a partir do uso de tecnologias digitais: um olhar sobre o ambiente da escola municipal Nandajara na reserva Te'Yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul**. 2015. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.
- NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas Escola nas: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.
- ORÇO, Claudio Luiz. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. 2012. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2012.
- ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **A produção acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas -1980 a 2017**. 2019. 1550 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PEREIRA, Andreia Maria. **Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professoras indígenas Gavião em Rondônia**. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2019.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SÁNCHEZ, Janina Moquillaza. **Currículo intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco: um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera**. 2006. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos. **Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais**. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.
- SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”**: Concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. 2015. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.
- SCOBAR, Suzana Alves. **Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”**. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2012.
- SECIN, Viviam Kazue Andó Vianna. **Ortóptica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai**. 2011. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura**. 2013. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de Souza. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados/MS, 2019. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados/MS, 2019.

SOUZA. “**Ainda não sei ler e escrever**”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

SOARES, Maria Dolores de Oliveira. **Os processos de construção de uma escola diferenciada**: o caso da escola indígena Ixbây Puyanawa. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais/MG, 2011.

TRAVESSINI, Neodir Paulo. **Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória**: entre dois mundos possíveis? 2011. 153f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a reserva indígena de Dourados (1960-2005). 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS**: identidades e diferenças. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2015.

SOBRE O AUTOR

Ilma Saramago: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atuou como Professora contratada no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2015), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017-2019) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

Marilda Moraes Garcia Bruno: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SARAMAGO, Ilma; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Título. Educação Escolar Indígena e as pesquisas produzidas em Universidades Públicas e Privadas no Brasil: o estado do conhecimento. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 01, p. 194-206, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 22/08/2020

(01) Revisões requeridas em: 13/09/2020

(02) Revisões requeridas em: 09/10/2020

Aprovado em: 20/10/2020

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

GENDER, SEXUALITY AND SEXUAL DIVERSITY IN PROFESSIONAL TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE NUCLEUS FOR GENDER AND DIVERSITY

GÉNERO, SEXUALIDAD Y DIVERSIDAD SEXUAL EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: LOS NÚCLEOS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD

TÁBATA DOS SANTOS FIORAVANTI
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA – IFFAR
SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
TATA_GOGE@YAHOO.COM.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-8813-3657

VANTOIR ROBERTO BRANCHER
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA - IFFAR
SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
VANTOIR.BRANCHER@IFFARROUPILHA.EDU.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-2829-7320

HELOÍSA CORDEIRO MOREIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE
FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL
HELOISACORDEIRO@YAHOO.COM.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2779-3982

RESUMO: A existência de distorções sobre os conceitos de gênero e de diversidade sexual, os preconceitos e censuras que estes temas carregam/sofrem e a dificuldade que os agentes escolares têm de abordar essas temáticas dentro da escola é o que motiva esta escrita. O objetivo desta pesquisa é apresentar o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual de um Instituto Federal do Sul do país como possibilidade de diálogo sobre a temática e enfrentamento de violências na escola, em especial na Educação Profissional e Tecnológica, visando um ambiente mais inclusivo e igualitário. Este trabalho é de caráter descritivo, com natureza qualitativa, tendo como fonte de pesquisa materiais documentais. Para a elaboração do referencial teórico, embasou-se, principalmente, em Scott, Louro e Bourdieu para se abordar alguns conceitos de gênero e relações de poder apoiadas nas discriminações de gênero. A relação entre a escola e a necessidade de abordagem do tema será pautada especialmente a partir dos estudos de Colling e Rocha, com apoio dos autores já citados. Conclui-se que a criação desses núcleos objetiva uma educação inclusiva e mais igualitária, visando a diminuição de discriminações de gênero e diversidade sexual. As ações dos núcleos buscam a disseminação de informações sobre a temática de gênero e diversidade sexual entre a comunidade acadêmica, para que os sujeitos que delas participem compreendam que as diferenças são naturais e devem ser respeitadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Educação. Diversidade.

ABSTRACT: The existence of distortions on the concepts of gender and sexual diversity, the prejudices and censorship that these themes carry/suffer, and the difficulty that school agents must address these topics within the school is what motivates this writing. The objective of the research is to present the Nucleus for Gender and Sexual Diversity of a Federal Institute of the South of the country as a possibility of dialogue on the theme and coping with violence in school, in Professional and Technological Education, aiming for a more inclusive and egalitarian environment. This writing is of descriptive character, with qualitative nature, having as research source documentary materials. For the elaboration of the theoretical framework, we based mainly on Scott, Louro and Bourdieu to address some concepts of gender and power relations supported in gender discrimination. The relationship between the school and the need to approach the theme will be based mainly on the studies by Colling and Rocha, with the support of the authors. We conclude that the creation of these nucleus aims at an inclusive and more egalitarian education, aiming at the reduction of gender discrimination and sexual diversity. The actions of the nucleus seek to disseminate information on the theme of gender

and sexual diversity among the academic community, so that the participants understand that the differences are natural and should be respected.

KEYWORDS: Gender. Education. Diversity.

RESUMEN: La existencia de distorsiones sobre los conceptos de género y diversidad sexual, los prejuicios y censuras que estos temas involucran / sufren, así como la dificultad que los agentes escolares tienen para abordar estas temáticas dentro de la escuela es lo que motiva a esta escritura. El objetivo de la investigación es presentar el Núcleo de Género y Diversidad Sexual de un Instituto Federal del Sur del país como posibilidad de diálogo sobre la temática y enfrentamiento de violencias en la escuela, en particular en la Educación Profesional y Tecnológica, buscando un entorno más inclusivo e igualitario. Esta escritura es de carácter descriptivo, de naturaleza cualitativa, que tiene como origen de investigación materiales documentales. Para la elaboración del referencial teórico apoyamos principalmente en Scott, Louro y Bourdieu para abordar algunos conceptos de género y relaciones de poder apoyadas en las discriminaciones de género. La relación entre la escuela y la necesidad de enfoque del tema se fundamentará principalmente en los estudios de Colling y Rocha, con el apoyo de los autores ya citados. Concluimos que la creación de estos núcleos tiene como objetivo una educación inclusiva y más igualitaria, orientada a la disminución de discriminaciones de género y diversidad sexual. Las acciones de los núcleos buscan la difusión de datos sobre la temática de género y diversidad sexual entre la comunidad académica, para que los sujetos que participen en ella comprendan que las diferencias son naturales y deben ser respetadas.

PALABRAS CLAVE: Género. Educación. Diversidad.

INTRODUÇÃO

Ao se falar da categoria gênero, deve-se ter em mente que as concepções abordadas não são meramente biológicas, dado que os estudos sobre gênero são interdisciplinares e, portanto, perpassam por diferentes áreas, tais como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas, Biologia, entre outras (LIMA, 2018). A categoria, por si só, “não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual” (COLLING, 2015, p. 36). Atualmente, os estudiosos e estudiosas do tema compreendem que gênero possui um caráter social e cultural, rompendo com as características unicamente biológicas. Os debates acerca de gênero e diversidade sexual se tornaram mais frequentes e acalorados a partir da década de 1960, provocados pelos movimentos das feministas, e também de gays e de lésbicas (LOURO, 2018).

Esta temática, trazida pelas lutas das minorias, hoje, ocupa um espaço cada vez mais amplo e em ascensão nos movimentos sociais e no ambiente acadêmico, tornando-se objeto de estudos (LOURO, 2018). As discussões sobre gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, mesmo sendo uma unanimidade no discurso pedagógico, ainda são acompanhadas de mitos e tabus (ROCHA, 2011), devido, muitas vezes, ao desconhecimento de suas origens e significados. Acredita-se que a escola deve ser inclusiva, onde todos os sujeitos devem ser respeitados e não devem ter suas capacidades podadas, portanto, a escrita de um texto que fale da inclusão e diversidade de gênero e sexual é uma luta e disputa pela liberdade (COLLING, 2015).

Pode-se dizer que as sociedades realizam processos de demarcações das fronteiras entre os que representam a norma e agem de acordo com os padrões culturais, e aqueles que ficam à margem dessa norma (LOURO, 2018). Na sociedade atual, a norma, o padrão, remete ao homem branco, de classe média e cristão, sendo essa a referência central e todos os sujeitos que não possuem estas características são os “outros” (LOURO, 2018), as “minorias” sem muita representatividade social e política. Ao classificar sujeitos e definir rótulos, a sociedade pretende fixar identidades (LOURO, 2018), e são nessas divisões sociais que se estabelecem as relações de poder. Aprende-se desde criança, de forma objetiva ou subjetiva, quais os padrões que se deve seguir; quando um sujeito não age em conformidade com as “regras sociais” adequadas

para seu gênero e sua sexualidade, é taxado de anormal, julgado e até humilhado como um sujeito que vai contra a natureza humana (BOURDIEU, 2012).

A escola, que faz a mediação entre o saber empírico e o científico (ALVES; LAMB, 2016), é um ambiente demarcador das relações de poder entre os gêneros, mas pode se transformar em um ambiente de respeito à diversidade e construtor de relações mais igualitárias (COLLING, 2015). Para o ensino básico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê um mínimo de 800 horas letivas no ano, sendo um mínimo de 200 dias letivos (BRASIL, 1996). Com isso, é possível inferir que os jovens passam, no mínimo, quatro horas de seus dias dentro de uma sala de aula. No entanto, Louro (2018) afirma que as lembranças que muitos atribuem às escolas não se referem aos conteúdos programáticos, mas sim ao dia a dia escolar, às relações com colegas e professores. “As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente, nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 2018, p. 22). Logo, entende-se que a abordagem da temática gênero e diversidade sexual nas escolas é de suma importância, visto que é na adolescência que o jovem se descobre em todos os aspectos sociais e é quando aflora a curiosidade sexual nos sujeitos.

A escola não pode desprezar assuntos e debates tão latentes (COLLING, 2015), o lugar do conhecimento não pode ser o local da ignorância sobre a temática da diversidade e igualdade (LOURO, 2018). Todavia, para trazer o debate sobre temas como diversidade sexual, preconceito, igualdade e violência de gênero dentro do ambiente escolar, muitas vezes, é necessário o enfrentamento de dificuldades de nível macro (políticos, sociais, econômicos) e micro (questões de crenças religiosas, morais e familiares) (ROCHA, 2011). Ainda existem muitos obstáculos nas mentes de professores/as e na estrutura escolar que impossibilitam uma abordagem cuidadosa, ética (BRITZMAN, 2018) e ampla sobre a temática.

A existência de distorções sobre os conceitos de gênero e de diversidade sexual, os preconceitos e censuras que esses temas carregam/sofrem, e a dificuldade que os agentes escolares têm de abordar essas temáticas dentro da escola é o que motiva esta escrita. Descrever-se-ão alguns conceitos de gênero, discriminação e violência, tanto de gênero quanto sexual, e será problematizado o papel da escola frente à temática. O objetivo da pesquisa é apresentar o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS), existente em um Instituto Federal do Sul do país e pertencente à Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica, como possibilidade de diálogo sobre a temática e enfrentamento de violências, visando um ambiente mais inclusivo e igualitário.

Na Rede Federal, é ofertada a Educação Profissional e Tecnológica, que proporciona um ensino que tem como “fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças” (CIAVATTA, 2014, p. 199). Assim sendo, há uma união do estudo com o trabalho, do conhecimento com a prática, para a “superação da divisão social do trabalho” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a elaboração do referencial teórico, embasou-se, principalmente, em Scott (1989), Louro (2018) e Bourdieu (2012) para se abordar alguns conceitos de gênero e relações de poder apoiadas nas discriminações de gênero. A relação entre a escola e a necessidade de abordagem do tema será pautada, especialmente, a partir dos estudos de Colling (2015) e Rocha (2011), com apoio dos/as autores/as já citados/as.

GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEITOS CULTURAIS E SOCIAIS

O termo gênero começou a ser utilizado pelas feministas para designar o caráter social das relações e distinções entre os sexos; o vocábulo rejeita os determinismos biológicos implícitos nos termos “sexo” e “diferença sexual”. Seu uso fez parte de um empreendimento das feministas contemporâneas para reivindicar um terreno de definição que tratasse das diferenças entre homens e mulheres que as teorias sociais até então não abordavam (SCOTT, 1989). Essas diferenças sociais entre os sexos são “normalizadas” e tidas como naturais, ainda, são incorporadas nos corpos e nos habitus dos indivíduos a ponto de serem inevitáveis (BOURDIEU, 2012). Partindo desse princípio de naturalização, fica quase impossível criticar e argumentar as dimensões políticas e culturais (LOURO, 2018), tanto da sexualidade quanto das relações de poder e submissão existente entre os gêneros.

Entretanto, ao se falar das construções culturais e dos papéis sociais “adequados” para homens e mulheres, está se referindo ao termo gênero, que é uma “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1989, p. 75). Tanto as inscrições dos gêneros feminino e masculino em um corpo quanto a sua sexualidade não são algo inerente ao ser humano, que lhe foi “dado” pela natureza. Essas características são sempre determinadas e definidas em uma cultura, portanto, são “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2018, p. 12).

Antes do renascentismo, os corpos de homens e mulheres eram descritos como variantes de uma mesma fisiologia, não existiam terminologias anatômicas para descrever em detalhes o sexo da mulher, que era representado como tendo os mesmos órgãos que os homens, porém dispostos de maneiras diferentes (BOURDIEU, 2012). Até o final do século XX, não existiam estudos teóricos sobre gênero como uma categoria analítica, estando ausente das principais teorias e estudos sociais existentes até então. Algumas das teorias da época construíram sua lógica analítica através da oposição entre o feminino e o masculino, e outras até reconheceram algumas “questões femininas”, mas ainda não havia uma preocupação em falar sobre os sistemas das relações sociais ou sexuais existentes (SCOTT, 1989).

Para Scott (1989), não se pode tentar entender as diferenças sociais entre os gêneros sem conceder uma atenção especial aos sistemas de significados, ou seja, como as sociedades representam os gêneros e utilizam-se deles para construir as relações sociais ou para significar experiências. Para a historiadora, o núcleo da definição de gênero perpassa por duas proposições: a primeira é que ele é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e a segunda é que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 2019). Para a autora, a teorização de gênero é desenvolvida na segunda proposição, ou seja, “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1989, p. 88). Bourdieu (2012) complementa que a dominação masculina na sociedade dispensa uma justificação, a visão androcêntrica é compreendida como neutra e não necessita de uma legitimação ou explicação.

Por meio dessa naturalização das relações de gênero, meninas e meninos são “moldados” conforme a sociedade espera que eles/as ajam. As mulheres “de verdade” devem comportar-se de maneira mais contida, ter uma tonalidade mais branda; espera-se que sejam sorridentes, atenciosas, delicadas, submissas, “recatadas e do lar”, como se a feminilidade se medisse pela capacidade de se fazerem pequenas (BOURDIEU, 2012). Comumente, as características femininas são dispostas no diminutivo, enquanto as masculinas apresentam-se no aumentativo. Às mulheres cabe o mundo privado, irrelevante e desprezado na sociedade, enquanto os homens atuam no público e na política, lugares que são de poder por excelência (COLLING, 2015). A

elas não são destinados cargos de poder na sociedade, é raro ver mulheres ocupando funções de direção ou adquirindo algum destaque em sua profissão.

Mesmo as profissões tipicamente “femininas”, quando são ocupadas por homens, ganham uma característica de “nobreza” (BOURDIEU, 2012), basta pensar na cozinheira e no chefe de cozinha, na costureira e no alfaiate, a professora que é chamada de tia pelos alunos e o professor de “mestre”, entre outros casos. O acesso de uma mulher ao poder ainda a coloca em uma situação de duplo vínculo (BOURDIEU, 2012): se agirem “como homens”, elas expõem-se à possibilidade de perderem suas características femininas, e se agirem “como mulheres”, correm o risco de parecerem inaptas ao cargo que ocupam.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1989, p. 92).

Dessa maneira, a diferença sexual e biológica se converte em uma diferença política (COLLING, 2015), que é legitimada e perpetuada social e culturalmente como algo imutável, mas que, sendo uma característica social, pode ser alterada por quebras de paradigmas. Por exemplo, é aceitável na sociedade que um operário se torne patrão ou uma trabalhadora venha a ser uma empresária, representado novas formas, provavelmente eles/as começarão a se perceberem como novos sujeitos, adquirindo outros interesses e estilos de vida. Contudo, a situação torna-se complexa quando se trata de uma alteração em relação ao gênero ou à sexualidade de um sujeito. Percebe-se que é aceita a transitoriedade de identidades de classe social ou econômica, mas uma contingência em relação ao gênero não, ao alterar os padrões de gênero ou de sexualidade, um indivíduo corriqueiramente passa a ser visto como uma fraude pelos demais (LOURO, 2018).

As relações de poder mantêm-se, também, através de uma violência simbólica onde a/o dominada/o não consegue identificar sua posição e pensá-la como uma relação de dominação. Sendo a relação de poder uma construção social, muitas vezes a/o própria/o dominada/o se encontra em uma posição de admiração pelo dominador (BOURDIEU, 2012). Nessa relação, por exemplo, a mulher “internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma” (COLLING, 2015, p. 39). Para que seja possível romper com essas relações, é importante que se possa refletir sobre como determinada característica passou a ser reconhecida como uma “marca” de identidade e quais significados essas marcas possuem hoje na sociedade (LOURO, 2018).

Através das lutas e trabalhos de décadas dos movimentos feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) - que atualmente também engloba as categorias *Queer*¹, Intersexo² e Assexual - e dos estudos científicos da temática, a dominação masculina não é mais considerada algo estável e imutável (BOURDIEU, 2012). Atualmente, há um entendimento que os reforços da dominação das normativas heterossexuais podem ser questionadas, chegando ao ponto de terem que ser, até mesmo, justificadas.

¹ A expressão inglesa *queer*, que pode ser traduzida, inicialmente, por estranho ou esquisito, é, também, a forma pejorativa de se referir a um sujeito não-heterossexual. Repetido como xingamento ao longo dos anos, *queer* serviu para marcar uma posição marginalizada e execrada. No entanto, alguns ativistas assumiram afirmativamente o termo, buscando marcar uma posição política (COLLING, 2015).

² Termo utilizado para designar uma variedade de condições em que uma pessoa nasce com uma anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de sexo feminino ou masculino (INTERSEX SOCIETY OF NORTH AMERICA, 2008).

GÊNERO E SEXUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

As abordagens sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual nas escolas brasileiras passaram, atrevido-se a inferir que ainda passam, por diversos estágios. Somente em 1998, com a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), é que a orientação sexual passou a ser assumida pelo Governo Federal como um tema transversal, motivado pelo crescimento de gravidez na adolescência e risco de contaminação pelo HIV (vírus da imunodeficiência humana) devendo ser integrada às propostas pedagógicas das escolas (ROCHA, 2011). Compreendendo que a sexualidade não é uma questão exclusivamente pessoal, mas também social e política e que é “construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2018, p. 11), entende-se que a temática deve ser abordada no âmbito escolar para desenvolver ações críticas, reflexivas e educativas para os/as jovens (ROCHA, 2011), e que também visem o combate à homofobia e discriminações de gênero.

As estruturas de dominação de gêneros não são a-históricas, elas são produtos de um trabalho incessante que são reproduzidos e perpetuados por vários agentes, dentre os quais se encontra a escola, que age nas estruturas inconscientes (BOURDIEU, 2012). Novas teorias têm sido utilizadas para estabelecer diálogos entre o gênero e a educação, considerando que a escola é um local que, além de demarcar as masculinidades e feminilidades, também contribui para as desigualdades entre os gêneros (COLLING, 2015). A dominação masculina se fortalece através do desconhecimento, onde a mulher aceita sua condição de subordinada (COLLING, 2015), possuindo, inclusive, um sentimento de amor à dominação, renunciando o desejo de dominar (BOURDIEU, 2012). Logo, a escola, que historicamente é um agente mantedor dessas relações, deve combater os pensamentos estereotipados e antidemocráticos, tornando-se um local de “produção de relações igualitárias e democráticas” (COLLING, 2015, p. 35).

A escola deve romper com o consenso das “vocações” consideradas femininas ou masculinas, visto que a lógica por trás dessas “vocações” é produzir expectativas nos indivíduos que se esforçam, muitas vezes através de sofrimento, para alcançá-las. Mesmo com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho³ e no ambiente acadêmico, ainda é difícil romper as barreiras que definem os ambientes e profissões femininas e masculinas. Existe, então, uma perpetuação das relações de poder, onde as subalternas⁴ realizam suas atividades com prazer e devoção (BOURDIEU, 2012), sem questionar o porquê dessas relações existirem.

Como se sabe, aos sujeitos que percebem seus interesses e/ou desejos distintos da norma heterossexual, resta o silêncio, a segregação e/ou a dissimulação, pois “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2018, p. 33). Muitas vezes essa rejeição é traduzida pela homofobia, e essas violências frequentemente são consentidas ou ignoradas pela escola. Diante disso, cabe à escola proporcionar a seus/suas alunos/as e professores/as um ambiente onde haja respeito à diversidade das relações afetivo-sexuais. A heterossexualidade não pode mais ser afirmada como o exemplo das relações humanas (COLLING, 2015), nem tida como a forma “natural”, universal e normal (LOURO, 2018), visto que a sexualidade também é compreendida como uma construção histórica e cultural, carregada de multiplicidade e provisoriedade (LOURO, 2007).

As pré-disposições hierárquicas estimuladas pelos agentes mantedores das dominações sociais, dentre os quais está a escola, permitem que as mulheres e meninas se autoexcluam dos ambientes onde elas já são sistematicamente excluídas. Mesmo quando já liberta da

³ A educação em EPT é contrária à lógica de mercado, sendo crítica a toda a forma degradante de produção e consumo.

⁴ Intencionalmente no feminino para frisar a dominância masculina perante a subalternidade feminina.

tutela da igreja, a escola continua a transmitir os pressupostos de uma sociedade patriarcal (BOURDIEU, 2012), reforçando as relações de poder baseadas nos gêneros. O consenso de que a escola não deve formar apenas para o mercado de trabalho, mas também “preparar seus alunos e alunas para a cidadania construindo sujeitos éticos e responsáveis” (COLLING, 2015, p. 38) vai ao encontro com os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pertencentes à Rede Federal de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica. A EPT prima pela formação omnilateral dos sujeitos, onde o indivíduo tem um desenvolvimento completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007). Ciavatta (2014, p. 191) complementa o conceito de educação omnilateral ao dizer que ela visa uma formação “em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional”.

A concepção de ensino dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia entende a educação como um:

[...] compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse ínterim, o ensino na Educação Profissional e Tecnológica é progressista e visa a formação de um sujeito autônomo, sendo um cidadão e agente político capaz de compreender e transformar a sua realidade (política, cultura, social e economicamente) (BRASIL, 2010). A educação que meninos e meninas recebem e a forma como se comportam são fenômenos sociais que podem ser mudados (COLLING, 2015) e caso sejam comportamentos sexistas, não só podem como devem ser mudados. Portanto, demonstrar como esses comportamentos são construídos é um trabalho pedagógico (COLLING, 2015) que está inserido nas atribuições de uma escola que objetiva a formação de um cidadão crítico, capaz de mudar a sociedade onde vive.

A escola não pode mais ser um espaço mantedor das permanências de divisões e dominações entre os gêneros, ela deve ser um local que rompa com as exclusões, trazendo, ao ambiente, a problematização sobre o gênero, diversidade sexual e discriminações, para construir um ambiente mais igualitário. Para que isso seja alcançado, as ações desenvolvidas devem ser desempenhadas de forma planejada (ROCHA, 2011) e pensadas para que não sejam vistas de forma autoritária pelos/as alunos/as, que tendem a esquecer do tipo de aula onde percebem grau de autoritarismo (BRITZMAN, 2018). Como um exemplo de espaço de debate e enfrentamento às discriminações de gênero no ambiente escolar, em especial na Educação Profissional e Tecnológica, apresenta-se o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) constituído em um Instituto Federal do Sul do país.

NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL (NUGEDIS)

Antes da institucionalização do núcleo, os temas de gênero, violências de gênero, diversidade sexual e discriminação dessas categorias eram previstos no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI), onde dizia que o Instituto priorizaria as ações voltadas aos grupos:

[...] II - gênero e diversidade sexual: o reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade de orientações sexuais fazem parte da construção do conhecimento e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades. Questões ligadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, à gravidez na infância e na adolescência, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política (IFFAR, 2018, p. 161).

Todavia, a sua abordagem dependia da vontade e iniciativa de docentes (GUERCH; CONTO, 2017), por isso, ainda faltava uma normativa que institucionalizasse o debate sobre gênero e diversidade sexual. Como penúltima meta institucional de política de diversidade e inclusão do Instituto para os anos de 2013 a 2015, encontra-se a implementação dos Núcleos de Gênero e Diversidade (IFFAR, 2013), que só ocorreu no ano de 2016.

O ato de criação do NUGEDIS visa promover e garantir o artigo 3º da Constituição Federal de 1988, que traz os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre os quais se encontra a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e também a “promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

O Núcleo está ligado à Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) e foi constituído pela Resolução Consup (Conselho Superior) nº 23/2016; esta altera a resolução de criação da CAI para que haja a inclusão do NUGEDIS em sua estrutura. Através dessa normativa, o Instituto se compromete em desenvolver políticas, ações e projetos que tragam o debate sobre gênero e diversidade sexual ao âmbito escolar. A motivação da constituição do NUGEDIS foi, dentre outros atos normativos, a Política de diversidade e inclusão da Instituição e o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 (IFFAR, 2016).

No artigo 64 da Resolução Consup nº 23/2016, encontram-se as atribuições do núcleo, que, além da consolidação do artigo terceiro da Constituição Federal, destacam-se as seguintes: a promoção de implantação e consolidação de políticas inclusivas de gênero e diversidade sexual nos campi da instituição; promoção de cursos de formação continuada destinados à comunidade interna e externa; participar ou implementar atividades de pesquisa, ensino e extensão; conhecer e compreender as políticas que tratem sobre a temática abordada pelo núcleo; propor a realização de eventos que abordem as temáticas do núcleo; articular os setores da Instituição para a promoção das questões de gênero e diversidade sexual; participar de debates e ações que tratem do acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes da instituição, garantindo o respeito às diferenças e a promoção à equidade, evitando segregações e binarismos, entre outras.

Colling (2015, p. 38) afirma que “a escola deve preparar seus alunos e alunas para a cidadania, construindo sujeitos éticos e responsáveis”. Analisando as atribuições do NUGEDIS citadas, percebe-se que as ações promovidas por esse núcleo visam romper com as discriminações e preconceitos gerados pelas normas heteronormativas e pelo androcentrismo. Logo, entende-se que os sujeitos que participam de alguma forma dessas atividades saem com pensamentos mais críticos acerca das temáticas abordadas, tornando-se indivíduos mais responsáveis no que tange à igualdade de gênero e diversidade sexual.

O documento de criação do NUGEDIS prevê a existência de um núcleo em cada campus, assim todos os campi da Instituição devem ser atendidos, sendo que cada núcleo é composto por membros efetivos e colaboradores. O corpo de membros efetivos é formado por dois docentes, dois membros da Coordenadoria de Ações Inclusivas e dois Técnicos em Administração, já os membros colaboradores são os membros da comunidade interna e/ou externa (IFFAR, 2016).

Percebe-se, então, que há uma preocupação da Instituição em trazer membros da comunidade externa para integrar o Núcleo, contribuindo para que as ações desenvolvidas sejam levadas para além dos muros da Instituição.

As escolas devem contribuir para a formação de sujeitos que sejam capazes de respeitar a diversidade, as orientações sexuais e escolhas dos demais (SCHWANTES; HAMER, 2018). Desse modo, acredita-se que a existência dos NUGEDIS em um Instituto Federal possibilita que seus/suas discentes, docentes, técnicos administrativos e também pessoas da comunidade externa participem de debates e ações que objetivam a propagação dos conceitos de gênero e diversidade sexual, bem como maior igualdade e respeito entre os indivíduos.

METODOLOGIA

Esta escrita é de caráter descritivo, com natureza qualitativa, tendo a pesquisa em materiais documentais como procedimento metodológico. Segundo Jacobini (2006), a pesquisa qualitativa é o método apropriado para as ciências humanas, dado que o ser humano não deve ser um objeto a ser medido e nem tabulado.

Após pesquisa de documentos relacionados ao tema e que poderiam embasar a coleta de dados, foi feita a separação dos documentos, leitura e fichamento. A análise de documentos foi realizada, primeiramente, na Resolução Consup nº 23/2016, de 24 de maio de 2016, do Instituto Federal Farroupilha (2016) e, posteriormente, na Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha (2013), no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) do Instituto Federal Farroupilha (2018) e, por último na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Após a leitura dos documentos, foi realizado o fichamento para posterior análise. O método de análise de dados foi realizado sob a perspectiva hermenêutica, a qual permite a realização de uma interpretação reflexiva (GADAMER, 1997).

Já os exemplos de ações do Núcleo foram pesquisados na rede social Facebook, onde foi digitado “nugedis” no local de busca e foram selecionadas as páginas dos NUGEDIS do IFFar para análise. Obtiveram-se os seguintes resultados: campus Alegrete (@nugedis.ifalegrete), campus Júlio de Castilhos (@nugedis.nugedis.5), campus São Borja (@NugedisSB) e campus Santo Ângelo (@nugedissan). Foram selecionadas para análise as ações de junho de 2020, visto que a data de 28 de junho é o dia do orgulho LGBT.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a implementação de um Núcleo em cada campus, é possível perceber que o Instituto se compromete em cumprir o seu PDI e suas metas de Diversidade e Inclusão no que tange ao tema “gênero e diversidade sexual”. As diretrizes da EPT relativas à formação de um sujeito crítico, com sua própria identidade e que seja capaz de alterar a sociedade onde vive, também são, em partes e no que tange à temática proposta pelo Núcleo, atendidas com a criação do NUGEDIS.

Através do estudo realizado nos documentos referentes à criação do NUGEDIS, foi possível concluir que a criação desses núcleos objetiva uma educação inclusiva e mais igualitária,

visando a diminuição de discriminações de gênero e diversidade sexual. Considerando que, desde março de 2020, o IFFar está com as atividades presenciais suspensas devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, as atividades dos núcleos estão sendo realizadas no formato on-line (IFFAR, 2020). A seguir, serão elencadas algumas atividades realizadas no mês de junho de 2020, que é o mês do orgulho LGBT: rodas de conversas com alunos/as e ex-alunos/as sobre interseccionalidade: vivências diversas; ciclo de palestras sobre diversidade e inclusão realizadas no estilo de lives com os temas “empoderamento feminino em tempos de COVID-19”; “direitos humanos, gênero e sexualidades: diálogos nos cotidianos escolares”; “diversidade na pandemia: violências em tempos de anormalidade”; “noções básicas dos direitos da população LGBTT+”; entre outras.

O NUGEDIS do campus Júlio de Castilhos promoveu de 22 a 26 de junho a I Semana da Diversidade, que contou com a realização da aula on-line “Violência contra mulheres trans”; e da live “É raro, mas acontece muito: falando de minorias sexuais na escola”. Também foram lançados cinco vídeos curtos no YouTube: “Relatos de uma mulher trans”; “LGBT e o mercado de trabalho”; “LGBT e saúde”; “LGBT e raça”; e “Violência contra a mulher trans”. O Núcleo também participou de uma ação em parcerias com outras instituições para arrecadação de material de higiene para mulheres e LGBTI+ em situação de vulnerabilidade. Ademais, a página do Facebook também foi utilizada para divulgação de números de telefone para realizar denúncias de violência contra as mulheres. Essas ações são exemplos que vão além dos muros da instituição, alcançando também a comunidade externa.

Nos vídeos que estavam liberados para o público nas datas das pesquisas, percebe-se que a maioria dos participantes não se manifestou, mas aqueles que o fizeram marcaram como positivas as ações, sendo que os comentários foram incentivadores. No entanto, na aula sobre “Violência contra mulheres trans”, realizada na plataforma *Google Meet*, houve manifestações de desrespeito e agressão verbal às convidadas, o que foi repudiado pelo Instituto⁵.

Considerando os atos de ódio e desrespeito elencados acima, concorda-se com Colling (2015, p. 36) ao afirmar que “abrir os discursos sobre as relações de gênero, mostrar como e quando foram arquitetados, desconstruí-los, é uma tarefa árdua, difícil e necessária”. Conclui-se que as ações dos núcleos de gênero e diversidade sexual são necessárias e importantes, já que buscam a disseminação de informações sobre a temática de gênero e diversidade sexual para que os sujeitos que delas participem compreendam que as diferenças são naturais e devem ser respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Scott (1989) pontua que os estudos de gênero não conseguem apontar uma solução para acabar com as discriminações e submissões que as mulheres sofrem na sociedade. De fato, acredita-se que apontar uma solução única é praticamente impossível, mas os espaços dos saberes e pensares, onde as escolas, os institutos e as universidades se encontram, devem abordar as temáticas para que se rompam os paradigmas dos binarismos homens/mulheres e feminino/masculino.

Sendo as identidades de gênero e de sexualidade conceitos sociais e culturais, elas são também mutáveis, apresentando “propriedades de fluidez e inconsistência” (LOURO, 2018, p. 15), portanto, devem ser tratadas com naturalidade pelas pessoas. As relações de poder baseadas

⁵ Acesse a nota de repúdio no link: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/17770-iffar-manifesta-rep%C3%BAdio-a-atos-de-desrespeito-em-aula-online-sobre-diversidade-de-g%C3%AAnero?fbclid=IwAR2AOkT7RXzmkEcHMql2HbllQdHruoCwgcFdu7ZRQ9-iZqz-CU0aL4Zck8>.

nos gêneros não devem mais serem perpetuadas, e núcleos como o NUGEDIS adquirem importância para o rompimento da normalização dessas relações.

Como disse Colling (2015), este debate é uma tarefa árdua e difícil, porém é necessário em todos os ambientes e a escola não pode se negar a abordá-los. Através dessas abordagens dentro de sala de aula, ou mesmo fora dela, em espaços menos formais, tem-se uma abertura de diálogo com os/as jovens para que eles possam expressar seus medos, desejos e curiosidades, evitando que aprendam sozinhos/as sobre as relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Em espaços como o do NUGEDIS, jovens e adolescentes estarão conversando em um ambiente de aprendizado pautado em conhecimentos de referenciais teóricos. Nesse ínterim, as escolas e os institutos que escolhem problematizar essas temáticas têm a vantagem de disseminar o conhecimento através do “diálogo” entre o científico e o empírico. Assim, evita-se que os/as jovens adquiram aprendizados errôneos, sem embasamento teórico e carregados de preconceitos e discriminações.

Além disso, acredita-se que através da atuação de núcleos como NUGEDIS os sujeitos tendem a serem mais críticos em relação às suas atuações na sociedade. Especificamente, sobre os variados e importantes assuntos e discussões que a temática de gênero e diversidade sexual traz à tona, os/as jovens que têm a oportunidade de participar desses debates poderão contribuir ativamente para uma sociedade mais justa, inclusiva, igualitária e diversa, na tentativa de erradicar os binarismos e as dominâncias de gênero na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Susi Mara da Silva; LAMB, Catia Regina Züg. Ações inclusivas: IF Farroupilha Campus Santa Rosa em questão. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; MEDEIROS, Bruna de Assunção. **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. Cap. 7.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 nov. 2020.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 83-113.
- CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Onilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.
- COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, jan./jun. 2015.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GÊNERO: o que é (e o que não é) | Thaís Lima #05**. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (14 min 49 s). Publicado pelo canal Thaís Lima. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x_WkMLkdl6M&ab_channel=Tha%C3%ADsLima. Acesso em: 03 abr. 2020.

GUERCH, Cristiane Ambrós; CONTO, Janete Maria do. Trabalhando questões gênero e diversidade sexual na educação profissional e tecnológica. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL, 5., 2017, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM Disponível em <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3163.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018>. Acesso em: 31 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Política de Diversidade e Inclusão do IF Farroupilha**. Santa Maria, ago. 2013. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/5937/8474ab138bf0abe49bd338cea7053a1f>. Acesso em: 05 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução Consup nº 23/2016, de 24 de maio de 2016**. Altera a redação, reorganiza os títulos e inclui o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução CONSUP 015/2014, [...]. Santa Maria: IFFAR, 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14699-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-023-2016-altera-a-reda%C3%A7%C3%A3o,-reorganiza-os-t%C3%ADtulos-e-inclui-o-n%C3%BAcleo-de-g%C3%AAnero-e-diversidade-sexual-na-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-015-2014-que-disp%C3%B5e-sobres-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas-do-iffar>. Acesso em: 26 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Suspensão das atividades presenciais do IFFar passa a ter prazo indeterminado**. Santa Maria, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/16993-suspens%C3%A3o-das-atividades-presenciais-do-iffar-passa-a-ter-prazo-indeterminado-5e762ff7af66d>. Acesso em: 05 out. 2019.

INTERSEX SOCIETY OF NORTH AMERICA. What is intersex? Rohnert Park, 2008. Disponível em: https://isna.org/faq/what_is_intersex/. Acesso em: 23 jun. 2020.

JACOBINI, Maria Letícia. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Campinas: Alínea, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7-35.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DO IFFAR-SB. São Borja, 2020. **Facebook**: @NugedisSB. Disponível em <https://www.facebook.com/NugedisSB/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

NUGEDIS IFFAR-JC. Júlio de Castilhos, 2020. **Facebook**: @nugedis.nugedis.5. Disponível em: <https://www.facebook.com/nugedis.nugedis.5>. Acesso em: 28 jul. 2020.

NUGEDIS - IFFAR - CAMPUS SANTO ÂNGELO. Santo Ângelo, 2020. **Facebook**: @nugedissan. Disponível em: <https://www.facebook.com/nugedissan/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

NUGEDIS - IFFARROUPILHA CAMPUS ALEGRETE. Alegrete, 2020. **Facebook**: @nugedis.ifalegrete. Disponível em: <https://www.facebook.com/nugedis.ifalegrete/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ROCHA, Késia dos Anjos. Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

SCHWANTES, Kátia; HAMER, Clarinês. Diversidade de gênero e sexualidade: um olhar para os livros didáticos do ensino fundamental. In: BRANCHER, Vantoir et tal. **Educação, gênero e ações afirmativas**: dilemas do nosso tempo. Curitiba: Appris, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórico**. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Avila. New York: Columbia University Press, 1989.

SOBRE O AUTOR

Tábata dos Santos Fioravanti: Administradora, especialista em Gestão Pública Municipal e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha. Servidora na Universidade Federal do Pampa.

Vantoir Roberto Brancher: Pedagogo. Especialista em Educação Especial AH/SD. Mestre e Doutor em Educação Professor do Instituto Federal Farroupilha Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional (PROFEPT). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores.

Heloísa Cordeiro Moreira: Professora do PROFEPT, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Doutora em Engenharia Civil pela UFC (2014), mestrado em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Engenheira de segurança do Trabalho, Graduada em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará (1997), graduação em Formação Pedagógica para Educação Profissional pela Fundação de Apoio à Educação, Pesquisa e Extensão da UNISUL (2009).

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

FIORAVANTI, Tábata dos Santos; BRANCER, Vantoir Roberto; MOREIRA, Heloísa Cordeiro. Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação profissional e tecnológica: os núcleos de gênero e diversidade. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 207-219, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 06/11/2020

Revisões requeridas em: 14/12/2020

Aprovado em: 21/12/2020

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO TEMÁTICA - PAULO FREIRE

A Revista Educação, Pesquisa e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR (PPGE – Mestrado em Educação), tem a grata satisfação de apresentar um Dossiê especial sobre Paulo Freire, uma publicação para homenagear esse grande educador. Essa tarefa está sendo realizada pela primeira vez em Roraima por um Programa de Pós-Graduação.

A importância de Paulo Freire como educador ultrapassa fronteiras. Ele é reconhecido internacionalmente, um dos mais lidos, mais respeitado e reconhecido pelas suas contribuições para educação popular e educação de adultos em geral. Os seis trabalhos e estudos deste dossiê ou edição temática possuem enfoques diferentes e igualmente importantes. Estrategicamente, há dois trabalhos de pesquisa local, um trabalho que trata da educação indígena no foco freireano enviado por uma educadora da UNIR, trabalhos do estado de Amazonas e da Região Sul do país, envolvendo, portanto, os dois extremos do país para possibilitar uma divulgação científica.

Nas atividades acadêmicas em vários países, Paulo Freire é estudado, principalmente através de sua obra considerada a mais importante que é a Pedagogia do Oprimido. No Brasil, após o início da campanha contra Paulo Freire, as vendas de livros aumentaram bastante. No estado de Roraima, particularmente, no curso de Pedagogia da UFRR, esse educador tem grupo de pesquisa com seu nome, há projetos e alguns de seus livros estudados e debatidos no âmbito da academia, como resultado de tudo isso, esse Dossiê especial foi idealizado.

Esperamos que todos os leitores apreciem. É uma obra para toda comunidade acadêmica e fora dela. É uma forma de reconhecimento e homenagem, mas também para aprendermos um pouco mais com suas contribuições e o que inspirou os autores dos trabalhos aqui apresentados.

Boa Vista, Roraima, 23 de novembro de 2020

SEBASTIÃO MONTEIRO OLIVEIRA

*Editor responsável pela Edição temática – Paulo Freire
Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Roraima
Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho*

**PELAS VEREDAS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
APROXIMAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E AS AÇÕES
CULTURAIS DO MOVIMENTO CULTURAL APUÍ¹**

***A LO LARGO DE LOS CAMINOS DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL:
ACERCAMIENTOS ENTRE EL PENSAMIENTO FREIRIANO Y LAS
ACCIONES CULTURALES DEL MOVIMIENTO CULTURAL APUÍ***

***SOCIAL TRANSFORMATION WAYS:
APPROXIMATIONS BETWEEN FREIREAN THOUGHT AND THE
CULTURAL ACTIONS OF THE APUÍ CULTURAL MOVEMENT***

JOSE CARLOS FRANCO DE LIMA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA- UFRR
BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL
JOSECARLOSFRANCODELIMA@GMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-3114-1618

FERNANDA INGREDY DANTAS DE ARAÚJO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL.
FERDANTASARAJO@GMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9480-6758

LEYDE DAYANE MARTINHO DE ANDRADE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS – SEE/AM
BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL.
MLEYDEDAYANE@HOTMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-7558-1319

RESUMO: Nosso objetivo neste artigo é fazer algumas aproximações entre as ações culturais desenvolvidas no movimento cultural apuí em Boa Vista (RR) e o pensamento freiriano no tocante a busca de transformação social. Optamos pela Pesquisa Ação Participante para delinear nosso processo reflexivo em razão de sermos agentes culturais/pesquisadores. Baseados em nossas experiências e registros abrimos um diálogo com a obra de Paulo Freire. Iniciamos fazendo alguns apontamentos gerais sobre esta concepção metodológica para em seguida trazermos informações sobre o contexto migratório em Roraima e uma breve descrição do movimento cultural apuí. Selecionamos três ações culturais realizadas no âmbito do movimento realizadas no período de 2019-2020: português de acolhimento, oficina de gênero e círculos de estudo sobre alimentação saudável. Estabelecemos como fio condutor para a reflexão a transformação social, a nosso ver um eixo teórico-prático presente no pensamento freiriano e nas ações do movimento. Na parte final do artigo abordamos de uma forma mais conceitual a questão da transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Transformação Cultural. Educação Não-Formal. Gênero. Migração. Alimentação Saudável.

ABSTRACT: The article objective is the approximation between cultural actions developed in the Apuí cultural movement in Boa Vista (RR) and the Freirean thought regarding the search for social transformation. We opted for the Participant Action Research to outline our reflective process because we are cultural agents / researchers. Based on our experiences and records, we opened a dialogue with the Paulo Freire's work. We started by making some general notes on this methodological conception in order to bring information about the migratory context in Roraima and a brief description of the apuí cultural movement. We selected three cultural actions carried out within the scope of the movement developed in the period of 2019-2020: welcoming Portuguese, gender workshop and study circles on healthy eating. We established the social transformation as a guiding thread for reflection, in our view a theoretical-practical axis present in the Freirean thought and in the movement's actions. In the final part of the article we approached the question of social transformation in a more conceptual way.

¹ O movimento cultural apuí é constituído pelo conjunto das ações culturais desenvolvidas nos espaços ecoculturais Comuna e Recanto em Boa Vista (RR). A origem do nome é uma homenagem a uma árvore enorme da espécie apuí localizada no quintal do Recanto cuja sua sombra serve de abrigo para muitas atividades desenvolvidas no movimento.

KEYWORDS: Cultural Transformation. Non-Formal Education. Genre. Migration. Healthy Eating.

RESUMEN: Nuestro objetivo en este artículo es hacer algunas aproximaciones entre las acciones culturales desarrolladas en el movimiento cultural apuí y el pensamiento freiriano en torno a la búsqueda de la transformación social. Optamos por la Investigación Acción Participante para delinear nuestro proceso de reflexión porque somos agentes culturales/investigadores. A partir de nuestras experiencias y registros, abrimos un diálogo con la obra de Paulo Freire. Empezamos haciendo algunos apuntes generales sobre esta concepción metodológica para luego traer información sobre el contexto migratorio en Roraima y una breve descripción del movimiento cultural apuí. Seleccionamos tres acciones culturales realizadas en el ámbito del movimiento realizado en el período 2019-2020: portugués de acolchamiento, taller de género y círculos de estudio sobre alimentación saludable. Establecimos como línea conductora de las reflexiones la transformación social, a nuestro juicio un eje teórico-práctico presente en el pensamiento freiriano y en las acciones del movimiento. En la parte final del artículo, abordamos la cuestión de la transformación social de una manera más conceptual.

PALABRAS CLAVE: Transformación Cultural. Educación No Formal. Género. Migración. Alimentación Saludable.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma tentativa de fazer uma aproximação entre conceitos freirianos e práticas de transformação social do movimento cultural apuí. Uma reflexão sobre transformação social a partir de três ações culturais do movimento apuí em Boa Vista-RR: Oficina de Gênero; português de Acolhimento para Migrantes e Círculos de Estudos sobre Alimentação Saudável. Iniciamos o artigo apresentando o contexto migratório em Roraima, em seguida falamos sobre o Movimento Apuí e seus propósitos. Depois, realizamos um delineamento dos princípios da pesquisa ação participante, metodologia que nos balizou na produção dessas reflexões. Avançamos para a transformação social pela via da emancipação social. E encerramos pensando a relação ação social/consciência.

Cabe observar que ao afirmarmos a cooperação social, o respeito à diversidade sociocultural ambiental e a construção de uma sociedade justa nos contrapomos às forças econômicas, políticas e ideológicas que defendem a concorrência, o individualismo o consumismo irresponsável e a exploração destruidoras dos biomas como fundamentos da vida humana.

Fome, desemprego, machismo e preconceito compõe um contexto opressor que põe os migrantes venezuelanos no limite do insuportável. Os encontros da oficina de gênero, as aulas de português de acolhimento e os círculos de estudo sobre alimentação saudável foram *ilhas* de proteção e aconchego, diálogo e apoio no *mar* de opressão que nos cerca. Espaços de afirmação de identidades vividas antes da migração. Momentos coletivos libertadores inesperados, inesperados viáveis.

O CONTEXTO MIGRATÓRIO EM RORAIMA

O estado de Roraima tem uma população em torno de 650 mil habitantes e um território de 224.299 km². O censo de 2010 contabilizou 95 mil maranhenses no estado. Os migrantes maranhenses vieram para Roraima entre os anos 70 e 90. Representam quase um quarto da população do estado. Inicialmente vieram para trabalhar na agricultura e no garimpo. Além dos maranhenses, existem os indígenas, que segundo uma pesquisa da Organização dos Indígenas da Cidade (ODIC), em 2007 havia 32 mil indígenas morando em Boa Vista (RR): Macuxis,

Wapixanas, Yekuanas, Pemons, Wai-wais e alguns ianomâmis. É muito comum famílias indígenas terem casa na cidade. Inclusive há várias casas de apoio das organizações indígenas em Boa Vista (RR). O movimento indígena ligado às terras indígenas é o movimento social mais expressivo no estado.

Maranhenses, indígenas da cidade e venezuelanos representam três universos culturais distintos nos setores populares da população de Roraima. A integração dos migrantes venezuelanos com os maranhenses que moram no estado e com os indígenas da cidade, articulando suas lutas por melhores condições de vida em pequena escala é um dos focos de algumas ações do movimento.

Nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI, brasileiros migraram para a Venezuela com o objetivo de trabalhar no garimpo de ouro, muitos, inclusive, chegaram a adquirir cidadania venezuelana durante o governo Chávez. Recentemente houve a inversão desse fluxo. Devido ao aprofundamento das disputas entre governo e oposição na Venezuela, na segunda década do século XXI, sanções econômicas norte-americanas e queda do petróleo no mercado internacional, o país entrou num processo de desabastecimento. Somase a isso o aprofundamento da crise hídrica na região do Rio Orinoco e no Vale de Caracas.

A partir de 2016 houve uma intensificação da vinda de venezuelanos indígenas e não indígenas para Roraima, em especial para a cidade de Boa Vista, capital do estado. A migração massiva ganhou visibilidade nas ruas, empresas e mídia. Grupos de homens pedindo trabalho com cartazes de papelão em pontos estratégicos nas principais avenidas, mendicância, “limpavidros” em semáforos, músicos em bares e restaurantes, funcionários de empresas falandoportunhol (LIMA, 2019, p. 01)

A situação da migração venezuelana entrou em pauta nas conversas de bares, nos lanches de rua, nas salas de aulas das universidades, nas filas de espera dos hospitais e postos de saúde, bem como nas casas das famílias e na mídia. A culpabilização dos migrantes pelo desemprego, precariedade do sistema de saúde público e pelo aumento dos furtos e assaltos se tornaram discurso eleitoral para quase todos os candidatos em 2018, tanto para responder ao eleitorado local, quanto para desviar o foco das eleições sobre questões econômicas e políticas nacionais.

Eram comuns comentários com discurso de ódio, explícito ou velado, onde se podia observar rancor e ressentimento quando os brasileiros faziam comparação entre o tratamento que os venezuelanos recebiam das ONGs e do próprio Estado e, supostamente, o tratamento que os brasileiros recebiam na Venezuela (PERES, 2020, p 63).

A maioria das ofertas formais de emprego na cidade de Boa Vista (RR) está vinculada ao serviço público municipal, estadual e federal. A manutenção de ruas e rodovias é um exemplo, é comum a contratação de empresas terceirizadas pelo setor público para os serviços municipais de limpeza de rua e dos hospitais públicos. A recessão econômica brasileira, iniciada no final de 2014, aumentou o desemprego no país, em especial em Boa Vista (RR), principalmente em decorrência da redução de investimentos públicos em obras de infraestrutura.

Devido a essa conjuntura, trabalhadores venezuelanos passaram a representar um contingente adicional de mão-de-obra excedente no mercado de trabalho local. Iniciou-se um processo de substituição de mão de obra brasileira por migrante. Isso se deve a três fatores: a migrante é qualificada; a remuneração que recebem é inferior a paga aos brasileiros; e neste momento estão na condição de trabalhadores submissos, devido à situação de extrema necessidade a que estão submetidos.

Roraima conta com 13 abrigos destinados para o acolhimento dos migrantes, porém a maioria deles vive em apartamentos térreos, tipo quitinete, nas chamadas vilas ou estâncias, que são imóveis com vários apartamentos alinhados nos limites laterais do terreno, um após outro. O

grau de insalubridade é alto, pois os tetos são, em geral, de telhas de fibrocimento sem forração interna, somado a isso, as temperaturas locais mantêm uma média anual entre 35 a 40 graus. O aluguel é pago com trabalho formal ou informal. Muitos acabam trabalhando para comer e pagar o aluguel. Outras questões são a dificuldade em se comunicar na língua portuguesa, o desconhecimento dos direitos sociais, a falta de empregos, o machismo e o preconceito. Tudo isso torna a vida do migrante estressante, tendo que construir possibilidades no dia a dia.

O MOVIMENTO CULTURAL APUÍ

O movimento cultural apuí é constituído pelo conjunto das ações culturais desenvolvidas nos espaços ecoculturais Comuna e Recanto. A Comuna foi criada em 2005, no bairro União, por um grupo de artistas de rua que passou por Boa Vista (Roraima). O Recanto, por sua vez, foi criado em 2010 por artistas de rua, terapeutas alternativos, agroecologistas e educadores para ser um espaço autossustentável. A partir de 2015 as casas passaram a receber refugiados venezuelanos. Atualmente funcionam como espaços ecoculturais onde se realizam ações como estudos e práticas de relaxamento e alimentação saudável; grupo de gênero; Português de Acolhimento; plantio de macaxeira na área rural; hospedagem de migrantes em passagem; moradia para famílias de migrantes; compostagem; vivências de meditação e percepção corporal; grupo de apoio e suporte a crianças em situação de trauma por refúgio; horta e jardinagem; oficina de artes plásticas; oficina de empreendedorismo comunitário; prática de ioga; mutirões para reforma e manutenção dos espaços; danças circulares; apresentações de teatro e música. As festas de aniversários e datas comemorativas, as refeições comunitárias e reuniões gerais do movimento se tornaram momentos de encontro para o conjunto do movimento. No período da quarentena essas aglomerações foram suspensas.

A continuidade e ampliação das ações culturais tiveram um impulso fundamental nos últimos dois anos no apoio da CESE (Coordenadoria Ecumênica de Serviços): “Projeto de Revitalização da Casa abrigo Comuna do Bairro União” (2018.2), “Projeto de formação para migrantes das casas abrigo Recanto e Comuna” (2019.1), “Projeto para integração de mulheres maranhenses, venezuelanas e indígenas na zona oeste de Boa Vista - RR” (2019.2) e “Projeto Cestas básicas de alimentos imunomoduladores e comunicação virtual intramovimento” (2020.2); e nas campanhas de doações organizadas por uma voluntária que atualmente vive em Coimbra (Portugal), inclusive ela ficou imersa por dois meses nas atividades do Recanto em 2018. Nesse processo contamos também com a assessoria do Projeto de Extensão de Apoio aos Refugiados em Roraima do Instituto de Antropologia da UFRR e a atuação de estagiários de Psicologia nas ações. Em agosto de 2019 foi criada uma associação sem fins lucrativos para operacionalizar institucionalmente parcerias. A instância para tomada de decisões continua sendo a reunião geral do movimento, onde participam moradores das casas, participantes das ações culturais em andamento, voluntários, apoiadores e universitários. Todos com direito a voz e voto, inclusive os adolescentes.

O movimento se fez numa trajetória de intenso diálogo, se transformando num porto seguro onde existe uma forte reflexão coletiva acerca das vivências. Nas reuniões gerais com participantes das ações, facilitadores, educadores, organizadores e apoiadores foi possível estabelecer algumas diretrizes para essa experiência, como instrumentalizar os migrantes com conhecimentos que viabilizassem a inserção social e o enfrentamento dos desafios da igualdade de gênero, o desenvolvimento da percepção corporal e de habilidades para se comunicar em português.

A PESQUISA AÇÃO PARTICIPANTE

Metodologicamente nos balizarmos na concepção de *Pesquisa Ação Participante*, uma síntese entre a psicologia comunitária do cotidiano (Alejandra Cedeño), pesquisa ação (Michel Thiollent), pesquisa participante (Carlos Rodrigues Brandão), *investigación acción participativa* (Orlando Fals Borda) e pesquisa inserção e pesquisa convivência (José Carlos Franco de Lima).

Apresentamos no III Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão realizado pela (UFPB/2016) o conceito de pesquisa ação participante. Partimos de experiências concretas de interação entre psicologia social, ecologia e antropologia a partir das ações culturais articuladas no *Projeto de Pesquisa Recantos de Beleza e Resistência* (2014-2016) coordenado pela Dra. Alejandra Cedeño (Universidade Estadual de Londrina/PR) que buscava apoiar iniciativas de organizações sociais geradoras de beleza e constatar se as mesmas funcionavam como prevenção à violência em regiões que se caracterizam pela presença do tráfico de drogas e pela oferta precária de políticas públicas em Caracas (Venezuela) e Londrina (Brasil). De 2017 a 2020 aplicamos essa metodologia no Projeto de Apoio aos Refugiados em Roraima vinculado ao Instituto de Antropologia da UFRR.

Inicialmente queremos deixar claro que somos agentes culturais que facilitam, articulam e organizam ações culturais no movimento apuí. Ao mesmo tempo somos pesquisadores acadêmicos no campo da educação e cultura.

Assumimos a posição de pesquisadores sociais quando nos reunimos para refletir sobre as ações culturais que estamos desenvolvendo, dialogando com conceitos teóricos, no caso conceitos freirianos, para produzir conhecimentos em linguagem científica. Porém em nenhum momento nos preocupamos em transformar as ações do movimento em situações-laboratório ou as pessoas em objetos de pesquisa.

Nosso compromisso com o processo de intervenção cultural tem a ver com nossas opções de trabalho com grupos subalternos em nossa sociedade e com o estilo de vida que acreditamos.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA AÇÃO PARTICIPANTE

Estar presente é a condição básica para o encontro com as coletividades envolvidas nas ações culturais. Nessa proposta a pesquisa é um encontro. O que supõe estarmos disponíveis para perceber o outro para além das palavras. É olhar, é tocar, é observar, é interagir, é expor-se, é estar no aqui e agora. Trazemos os pressupostos: princípios, teorias, conceitos, valores, técnicas de observação e intervenção para *o aqui e agora da ação cultural* permitindo que sejam colocados em *xoque*, permitimos *renunciar* a planejamentos se necessário. A situação concreta nos guia. O direito ao bem estar e a beleza, a construção de vínculos afetivos e a construção de espaços de diálogo compõem o horizonte utópico do campo relacional no qual nos movemos.

Propomos um estado de presença que consiste em pôr nossa atenção no aqui e agora. Uma tentativa de suspender ou atenuar nossas representações significativas do mundo. Estando presentes, apoiando e fazendo a interlocução com as participantes de ações culturais em andamento, bem como com os companheiros de pesquisa. Com cuidado e prudência atribuímos significados e nos posicionaremos sobre ações a serem desenvolvidas. Propomos atenuar os enquadramentos teóricos baseados em juízos previamente estabelecidos.

No campo das ações culturais se manifesta o que nos habita e atravessa, inclusive pesares, lamentos e dores. Os grandes temas perenes e pontuais presentes em nossa sociedade se manifestam. Porém as formas como serão abordados ou *digeridos* nos momentos coletivos dependerá de cada situação.

Um dos desafios foi combinar linguagem e tempo acadêmicos com os tempos das ações. Os estudantes da Universidade Federal que estagiaram conosco ou fizeram Trabalhos de Conclusão de Curso no movimento tiveram grande dificuldade em compatibilizar o acompanhamento do dia a dia do movimento com as atividades acadêmicas. Tentamos construir um diálogo de saberes transitando entre a linguagem científica e linguagem popular.

Algumas implicações dessa presença junto aos coletivos das ações culturais são o consentimento para dar publicidade sobre o andamento das ações e a clareza sobre as instâncias diretivas e relações de poder internas de cada ação e do movimento como um todo.

Outro princípio que compõe nossa visão epistêmica é a construção da compreensão crítica das macroestruturas sociais na sociedade globalizada, a partir das vivências cotidianas, em vistas a garantir a autonomia dos movimentos socioculturais e traçar estratégias possíveis para ações afirmadoras da criatividade, convivência colaborativa e justiça social

O REGISTRO DAS AÇÕES CULTURAIS

A documentação e registro das ações culturais desde sua preparação até a avaliação final é um procedimento que adotamos para compor um acervo de informações para acessarmos quando queremos refletir sobre o movimento. Estamos aqui diante de um grande desafio pois o registro envolve experiências pessoais e grupais; representações conceituais e poéticas. Nesta proposta metodológica o registro é um exercício de presença relacional. Mais que uma técnica é a arte de registrar e expressar os biorelacionamentos.

Chamaremos de *pasta rascunho* esse conjunto de anotações que os agentes culturais/pesquisadores fazem na qual ele põe tudo o que tem vontade de registrar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Neste momento não está preocupado com efeitos de estilo. São textos, desenhos, poesias, riscos, rabiscos, fotos, vídeos, citações, narrativas espontâneas, pode conter códigos abreviados, palavras perdidas, frases desconexas. Também pode ser fluente, escultural, delineado por uma plasticidade peculiar. Há uma intimidade nesta pasta rascunho que somente o autor ou pessoas muito próximas e confiáveis devem ter acesso. Pierre Barbier (2007, p. 138) denomina “*diário rascunho*” esse emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios, sonhos, desejos, poemas, leituras, reações afetivas. Ele tem um caráter de sigilo e intimidade.

A organização do banco de dados: diário de campo, fotografias, vídeos, áudios e documentos é o passo seguinte. Geralmente recorremos ao banco de dados para fazer relatórios das ações desenvolvidas para parceiros institucionais ou colaboradores independentes. Pode-se avançar para a formação de um acervo aberto ao público com informações sobre as ações.

As estratégias de caráter participativo para definir quais informações serão apresentadas, como e para quem dependem das condições reais de cada ação. Bem como o uso de imagens é precedido por um livre consentimento por parte dos participantes das ações. Tem sido comum o compartilhamento de fotos em redes sociais por parte dos envolvidos nas ações, normalmente sem anuência formal dos grupos. Porém quando alguém não quer ser exposto, geralmente se manifesta de imediato.

Denominaremos *reflexões socializadas* as reflexões que fazemos a partir da pasta rascunho e do banco de dados para apresentar a grupos, publicar em redes sociais ou revistas e eventos científicos. São conhecimentos produzidos pelos agentes culturais/pesquisadores quando querem refletir sobre as ações ou organizações sociais.

A OFICINA DE GÊNERO

A oficina de gênero teve início em maio de 2019. O planejamento inicial previa 8 encontros de 4 horas nos sábados de manhã nos meses de maio e junho de 2019. Os encontros foram concebidos tendo em vista a comunicação eficiente através de dinâmicas que facilitassem o diálogo grupal em vistas a estabelecer consonância com o contexto concreto daqueles que se comunicam. Para isso, nos debruçamos na tentativa de criar conjuntamente novos simbolismos para o pensado, que permitissem a produção de uma leitura de mundo. Encontramos aqui uma convergência importante com os princípios freirianos. A leitura do mundo através do diálogo.

Na oficina de gênero contamos com a participação majoritária de mulheres venezuelanas. Porém, houve participação de uma indígena brasileira e de uma indígena venezuelana e alguns poucos homens, além dos facilitadores, provindos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima. Algumas pessoas participavam mais assiduamente, outras visitavam. Quando olhamos para as idades dos que estavam ali presentes tínhamos uma grande variedade, presença de diferentes gerações, variando entre 20 a 80 anos. Vinham de várias localidades da Venezuela. Geralmente ficávamos em torno de 20 pessoas.

No planejamento inicial foram previstos oito encontros, com discussões acerca das relações e papéis de gênero; identidade; comunicação e convivência; maternidade e paternidade; significado de ser mulher migrante e ser homem migrante; trabalho; corpo e autoestima. Quando falamos leitura de mundo entendemos a interpretação das relações de gênero a partir das experiências cotidianas e a busca de caminhos para as mulheres se empoderarem num mundo dominado por homens. À medida que nos reunimos, avaliamos as necessidades que surgiam dentro do grupo.

Durante nossos encontros vivenciamos a concepção freiriana de que os oprimidos devem ser sujeitos do conhecimento. Principalmente para os facilitadores' da oficina, a imersão nesse processo de diálogo foi inevitável e por muitas vezes solicitada pelos participantes. Logo percebemos que os papéis de facilitadores e participantes se fundiam e tinham que se fundir, confundir. Afinal, quem ali era apenas facilitador ou apenas participante? Ninguém.

Ao refletir sobre nossas conversas na oficina, faz muito sentido a fala de Freire (1987, p. 53) em que afirma: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. As discussões acerca das problemáticas propostas nos mantiveram em constante diálogo e revisão das nossas concepções, gerando um movimento de permanência-mudança da realidade, inserido numa dialética que possibilitou um processo educativo contínuo.

Na oficina de gênero convivemos com diferentes concepções de mundo, lidamos com conflitos de gênero, mas também geracionais. Nesses momentos percebemos que a problematização é uma possibilidade de abertura de novos caminhos de compreensão. *No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade* (FREIRE, 1983,

p. 57). O movimento que observamos no decorrer das reuniões é aquele apontado por Freire, onde o nós-pensamos torna possível o pensar de cada um.

Juntos, percebemos a necessidade de desconstruir as crenças fatalistas que nos imobilizam e tentam nos convencer de que nada se pode fazer contra a realidade social. Nossas principais ferramentas foram a integração grupal e a ruptura com os estereótipos reproduzidos e impostos diariamente.

Ao discutirmos aspectos da identidade, se destacou nos relatos uma espécie de cisão, como se houvesse duas identidades, uma no Brasil/Roraima (tempo presente) e uma na Venezuela/São Gabriel da Cachoeira (tempo passado). Foi apontada a vivência de uma condição de identidade coletiva que experimentam aqui, principalmente por parte dos participantes venezuelanos, sendo rotulados como migrantes e o tempo todo lembrados dessa condição. Trazer à tona os projetos de vida e compartilhar as diferentes concepções que tínhamos sobre ser homem, ser mulher e ser migrante foi extremamente importante nesse momento, pois permitiu uma ruptura com as prescrições impostas:

A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da capacidade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resulta de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se, ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito (FREIRE, 1997, p. 41-42).

Quando chegamos ao oitavo encontro, decidimos que não queríamos parar ali. Nos programamos para continuar nos encontrando e conversando. E assim fizemos. Com o tempo, foi-se formando um núcleo de mulheres, que até hoje mantém vínculos e diálogos. Somos cerca de oito, por vezes acolhendo outras mulheres. Durante essa pandemia nossa comunicação tem se realizado por meio das tecnologias possíveis e nos mostrou que o diálogo é uma ferramenta para o exercício da análise crítica da realidade, que promove a libertação autêntica.

O PORTUGUÊS DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES

O curso de Português de Acolhimento foi desenvolvido com migrantes venezuelanos nas casas abrigos Recanto no Bairro Caimbé e Comuna no Bairro União, ambas na cidade de Boa Vista - RR realizado entre os meses de maio a dezembro de 2019. O objetivo do curso foi instrumentalizar os migrantes para audição, entendimento, conversação e compreensão de textos em português. Participaram do curso moradores das casas abrigos e migrantes venezuelanos moradores dos bairros e redondezas, homens e mulheres de diferentes faixas etárias. Foram 36 encontros 2 horas cada.

A migração de Venezuelanos trouxe o aumento da demanda de serviços públicos na áreas de saúde, educação, segurança e trabalho. Porém o poder público não estava preparado para atender. É o que mostra a pesquisa sobre interfaces entre migração e saúde primária na fronteira Brasil-Venezuela publicada em 2020 na coletânea Interfaces da mobilidade humana na fronteira amazônica (OLIVEIRA, 2020, p. 91).

Outro problema decorrente do aumento da migração foi a xenofobia. Descrita pela maioria dos migrantes como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles no processo de migração. O dia a dia desses migrantes e as dores que carregam com toda essa situação é algo que só se pode mensurar quando temos uma experiência de convivência bem próxima a

eles. Essa forma de violência contra os migrantes aparece de forma evidente na pesquisa sobre violência contra migrantes em Roraima realizada em 2018 sob a coordenação da Professora Doutora Francilene Rodrigues (OLIVEIRA, 2020, p. 150 e RODRIGUES, 2020, p. 56).

No primeiro dia de aula, ao apresentar o alfabeto e algumas sílabas foi possível perceber quão grande seria o desafio, ficou claro que já no primeiro instante que não eram apenas migrantes fugindo de uma crise humanitária e sim pessoas que tinham sonhos e expectativas e que naquele momento, de alguma forma, as aulas seriam espaços de confiança onde poderiam expor suas angústias e esperanças. O idioma português, segundo eles, era uma grande barreira no Brasil. Os educandos estavam muito interessados em aprender e demonstravam muita ansiedade. Tomavam nota de tudo e mesmo aqueles que não tinham caderno, levavam folhas de papéis para fazerem suas anotações, eram a maioria. Não levavam caderno porque não tinham como comprar um caderno. Para amenizar esse problema perguntamos se eles tinham e-mail ou se usavam algum tipo de aplicativo de mensagens e quase todos disseram que sim, pois essas ferramentas eram essenciais para manter o contato com as suas famílias, já que uma ligação internacional é muito cara. Preparamos material didático em arquivo de PDF e PowerPoint e enviamos para todos que quiseram.

Nos encontros seguintes começamos a trabalhar nomes de frutas, verduras, comidas e objetos. Surgiram novas experiências: qualquer palavra poderia ser utilizada como âncora para trazer à tona lembranças de suas famílias, de sua cultura e de sua terra. Muitas vezes essas lembranças definiram o programa do curso. Um dos episódios mais marcantes aconteceu no dia em que começamos a falar sobre nomes de comidas, de repente várias pessoas estavam chorando. Acolhemos a situação e abrimos espaço para exporem suas emoções, foi uma experiência incrível, a fala era muito parecida de todos:

Aqui no Brasil a gente vai ao supermercado e tem tudo que a gente precisa pra comprar, apesar das dificuldades. Na Venezuela não é assim, nós simplesmente não podemos mais comprar nada. Não temos mais dinheiro e nada para comprar. Os supermercados estão vazios e os produtos que conseguimos são muito caros. Aqui sempre temos comida, mesmo que a gente não tenha dinheiro para comprar, sempre alguém tem e divide conosco. Ainda assim, ficamos nos sentindo culpados todas as vezes que comemos porque sabemos que nossos familiares não têm o que comer (informação verbal)².

Às vezes podemos ajudar o outro apenas demonstrando respeito pelas suas dores e parando alguns momentos para ouvi-lo. O nome do curso “Português de Acolhimento” fazia todo sentido, as aulas eram um espaço de troca de experiências e recarga de energias para suportarem as dores cotidianas. Eram encontros. Ouvir de uma educanda que já estava no Brasil há mais de dois anos que a única vez que ela se sentiu acolhida no Brasil foi nesse curso nos fez repensar nosso trabalho educativo. Difícil imaginar que alguém sentisse isso no país onde o povo é conhecido como sendo uma população acolhedora. E assim, a cada encontro notava-se um entrosamento maior entre eles e estreitamento afetivo. Era nítido que eles se sentiam identificados uns pelos outros, principalmente em suas dores e expectativas, além do idioma e identidade étnico nacional venezuelana.

Uma situação bastante desconfortável foi ouvir os muitos relatos de xenofobismos enfrentados por eles. Pessoas que não gostam de outras pessoas pelo simples fato delas não serem brasileiras ou por serem venezuelanas. Percebemos que a grande parte sonha em migrar para outros estados ou outros países. Neste contexto passamos a planejar os encontros com reflexões usando canções e dinâmicas que pudessem levar os educandos a se desligarem por alguns momentos de suas dores e inquietações e ajudando-os a continuar sonhando com dias

² Fala de participante do curso Português de Acolhimento realizado nos meses de maio e dezembro de 2018.

melhores. Destaco duas canções: “Era uma vez” (Kell Smith) e “Trem bala” (Ana Vilela). A esperança como um princípio condutor do processo educativo é uma postura básica da pedagogia proposta por Paulo Freire e reafirmada por nós nesta experiência educativa.

Percebemos uma similaridade entre a ideia de palavra como âncora para os processos de diálogo e aprendizagem e o conceito de palavra-geradora proposta por Paulo Freire. No curso de português tivemos uma experiência parecida com a oficina de gênero no sentido de abrirem-se horizontes para os inéditos-viáveis, categoria eminentemente freiriana.

Um dos motivos do êxito do curso foi o planejamento do projeto como um todo. O curso de português de acolhimento estava conectado às oficinas e atividades que ocorreram no Recanto e na Comuna durante aquele período: oficina de gênero, oficina de ioga e relaxamento, oficina de empreendedorismo comunitário, atividades com as crianças nos sábados de manhã, reuniões gerais e almoços coletivos nos finais de semana e iniciativas como o curso de customização de sandálias e outros utensílios que aconteceu na Comuna do bairro União. Afinal a sintaxe da fraternidade, da empatia e do respeito pelo próximo estruturou as ações culturais naquele espaço-tempo.

CÍRCULOS DE ESTUDO SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.

A preocupação com a alimentação saudável ganhou relevo no movimento durante a imersão da voluntária Camila Pereira nos meses de junho e julho de 2018. Ela era *chef* num restaurante vegano em Nova York (EUA). Durante o período que estava no Recanto organizou vários almoços coletivos com cardápio vegetariano. O tema foi introduzido no Português de Acolhimento e no cotidiano do Recanto. Ao mesmo tempo introduzimos a questão da produção agrícola regional, em especial os derivados de mandioca, produzidos artesanalmente no interior. A discussão voltou ao movimento com a oficina de alimentação saudável em 2019 realizada no mesmo período que a oficina de gênero e o curso de português de acolhimento.

A combinação entre a busca de alimentação saudável que traga saúde e bem-estar combinada com a crítica da alimentação processada industrialmente em larga escala constituiu o eixo condutor nesses processos reflexivos sobre alimentos saudáveis. Percebemos que os condicionamentos relacionados aos hábitos alimentares e a oferta de alimentos saudáveis no comércio interpunha grandes limites às práticas alimentares sadias. Enquanto a goma regional para fazer a tapioca custava cinco (5) reais, a goma industrializada era vendida a dois (2) reais em 2018. Em geral os preços dos produtos de origem agroecológica ou orgânicos são mais elevados que os produtos oriundo da produção convencional baseada em herbicidas, inseticidas e adubos químicos.

No início da pandemia em 2020 retomamos a discussão sobre o tema com os moradores da Comuna e do Recanto, focamos na busca de uma alimentação imunomoduladora e anti-inflamatória. Em seguida definimos os itens da cesta básica de alimentos saudáveis levando em conta os estudos que fizemos e a disponibilidade de produtos regionais. Com a chegada de duas doações em dinheiro para compra de cestas básicas pudemos comprar e distribuir 12 cestas básicas por semana durante quatro meses. Os produtos foram adquiridos na Tenda Trigenros, na Feira do Produtor e na Loja Ervas medicinais. As cestas eram compostas e entregues uma vez por semana por quatro agentes culturais voluntários do movimento. A lista de produtos que compuseram a cesta básica foi definida coletivamente, são os seguintes: alho, cebola roxa, gengibre, coentro, cebolinha, uva-passa, ameixa desidratada, abacate, amendoim, limão, laranja regional, tomate cereja, pimentão, brócolis, couve-flor, couve ,repolho, alface roxo, rúcula, alho poró, cenoura,

espinafre, abóbora, beterraba, pepino, berinjela, maxixe, macaxeira, inhame, cará, batata doce, milho, cúrcuma, urucum, canela, cominho, erva-doce, alecrim, orégano, hibisco, louro, pimenta do reino, melancia, abacaxi, banana, mamão, acerola, polpa de cupuaçu, polpa de maracujá, polpa de açaí, polpa de buriti, castanha-do-Pará, castanha-de-caju, arroz integral, farinha de trigo integral, aveia, lentilha, farinha de mandioca regional, goma, peixe regional, mel, cacau em pó e sal marinho. A composição final da cesta de cada semana dependeu da oferta de produtos pelos produtores e comerciantes citados e do custo final de cada cesta orçado em 80 reais.

A ação foi articulada com as videoconferências sobre a conjuntura econômico-política-ambiental regional e global, com hortas caseiras no Recanto e Comuna, plantação de macaxeira na área rural, sessões de relaxamento/meditação e atividades internas com as crianças das casas durante a quarentena. As reuniões gerais on-line do movimento contaram com representantes das 12 famílias que receberam a cesta básica de alimentos saudáveis. Do ponto de vista de identidade cultural foram duas famílias maranhenses, quatro indígenas da cidade e seis famílias venezuelanas.

Os hábitos alimentares internalizados e a oferta massiva de alimentos processados a preços mais baixos que os alimentos agroecológicos e artesanais continuam sendo nossos maiores desafios. As reflexões grupais em torno de produtos naturais-saudáveis e os riscos que os alimentos industrializados trazem para a saúde foram muito interessantes. Porém, quando se trata de comida, o intelecto está sob o domínio do paladar. Plantar, colher, processar e preparar os alimentos demanda tempo e conhecimento. Dona Maria, 71 anos, recolhia espigas de tambaqui na feira, com elas produzia óleo de peixe para fritar arepas e ovos. As arepas também eram feitas de forma artesanal com espigas de milho seco. Ela moía o milho, punha de molho na água e depois preparava a massa para fazer as arepas. Conhecimento tradicional e alimento barato. A questão é o tempo. Sua filha trabalhava com carteira assinada e pagava as contas. Ela se dedicava ao artesanato, à alimentação saudável e às plantas. Uma mestra em agroecologia. Participou no grupo de gênero e no minicurso de Português de Acolhimento.

Partindo da alimentação chegamos à saúde, à política, à economia, à espiritualidade, à educação, à convivência, entre outras áreas da existência humana. Passamos da leitura do mundo para a leitura da vida. As refeições permitem resgatar o caráter ritualístico e potencializar a convivência, principalmente quando reúnem várias pessoas que participam de uma ou mais ações culturais do movimento.

É difícil mensurar o impacto das oficinas, das aulas e das refeições no dia a dia dos participantes. Ainda mais que temos uma grande rotatividade de moradores nas casas e de participantes nos eventos do movimento. Mesmo assim, acreditamos que fazemos parte e estamos constituindo um campo informacional em relação à energia vital cujo eixo é o respeito à vida.

A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL COMO META

A obra de Paulo Freire tem na transformação social um fio condutor perpassa do início ao fim. O homem deve ser sujeito da história e não objeto, transformar o mundo, expressá-lo e expressar-se são próprias dos seres humanos (FREIRE, 1983a, p. 108). Porém ao criar o mundo material e simbólico os homens são também por ele condicionados. O homem chega a ser sujeito por meio de ações coletivas e organizadas para a construção de sua humanidade destruída nas relações de poder opressivas. (FREIRE, 1983a, p. 105).

A grande luta dos seres humanos é a luta pela humanização que consiste em tomar consciência de nossas ações, em atuar em função das finalidades que estabelecemos e

impregnar o mundo com nossa presença criadora (FREIRE, 1985a, p. 105). Somos desafiados pela realidade e a desafiemos. Somos desafiados pela dramaticidade de cada momento, agimos superando o desafio e criando novas situações. Não estamos num presente estático, nem num futuro predeterminado (FREIRE, 1983a, p. 84; 1986, p. 34).

Vamos denominar a tomada de consciência em relação às estruturas socioculturais opressivas e a construção de *modus vivendi* coletivos que produzam bem estar de emancipação social. Para Alejandra Astrid (2006) a emancipação tem a ver com a ocupação de espaços de possibilidades. Como potência e resistência que é cotidiana e fractal. Sua extensão e intensidade na contraposição aos sistemas de controle social baseados na coerção e introjeções sutis são irregulares e dinâmicas.

Esse movimento antecipatório envolve compreensão das estruturas políticas e econômicas da sociedade globalizada contemporânea. A partir do diálogo e da percepção do cotidiano das pessoas em torno temas relevantes levantados pelos grupos. Bem como, perceber os padrões de distinção de idade, raça, etnia, religião, classe social, gênero, entre outros, que condicionam nossa percepção e nosso comportamento no correr das relações sociais.

Um situação emblemática que enfrentamos nas ações culturais acima descritas é combinar a visão de mundo dos participantes com informações providas do campo científico. Por exemplo: a terminologia do texto que usamos para discutir alimentação imunomoduladora e anti-inflamatória é eminentemente técnica, bastante distante da linguagem coloquial, porém a problemática sobre resistência ao coronavírus estava clara para todos. Da mesma forma os alimentos citados no texto eram de conhecimento comum e vários integrantes do grupo tinham experiências com alimentos que fortalecem o sistema imunológico. Então foi possível avançar na elaboração de uma lista de alimentos saudáveis para serem consumidos na quarentena entre 17 de março a 31 de julho de 2020 na Comuna e no Recanto.

Reverter a tendência dos agentes culturais que estão coordenando as ações assumirem o papel de professores típicos da educação bancária é outro desafio constante. Como observa Paulo Freire num escrito sobre ação cultural e reforma agrária de 1968 não se trata de sobrepor-se a visão de mundo do oprimido e invadi-los culturalmente ou de adaptar-se a ela (FREIRE, 1982, p. 30). Em outro texto ele afirma categoricamente: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos formas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a perguntar com ele. Nunca exclusivamente a oferecer-lhe...só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de série e autêntico para elas” (FREIRE, 1983c, p 102)

A transformação social envolve a construção de novas sociedades e a resistência às forças hegemônicas que dominam as sociedades atuais. Todos os dias surgem milhares de pequenos e grandes espaços de resistência e criação. E quando se acabam, mudam de forma ou se manifestam de outras maneiras. Lembrar disso é importante, principalmente em momentos de avanço das forças conservadoras e autoritárias na política mundial (CEDEÑO, 2012, p 45).

Quando falamos em resistência estamos pensando nas ações coletivas voltadas para resistir a expansão e aprofundamento das desigualdades sociais e processos de homogeneização cultural nas sociedades capitalistas contemporâneas. Houve uma expansão das políticas públicas de inclusão na América Latina, em especial, Brasil e Venezuela na primeira década do século XXI, porém estamos assistindo nos últimos anos um retrocesso capitaneado pelas forças elitistas e conservadoras em várias países da Europa, América e Ásia. Em Roraima além do retrocesso político assistimos à militarização do fluxo migratório.

Queremos potencializar as formas de resistência e de criação que fortaleçam subjetividades rebeldes, que sejam sensíveis ao horror e que questionem a lógica de expansão

e concentração do capital sem limites. Na carta sobre o direito e o dever de mudar o mundo terminada no dia 17 de abril de 1997, Paulo Freire escreve:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir de sua realidade concreta a que “chegam” em sua geração, e não fundadas ou fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto/.../. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2000, p 26)

A transformação das relações sociais constituídas por muitas micro transformações cotidianas no pessoal e no coletivo em vistas uma convivência humana onde haja bem estar e respeito ao conjunto de seres que interagem conosco é nossa utopia, nosso sonho e nossa meta.

COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Encontrar a obra de Paulo Freire foi uma oportunidade de enxergarmos a educação como um processo que envolve necessariamente a conscientização política e a emancipação social, por isso, enxergamos que esses atravessamentos entre sua teoria e nossas ações reluzem de forma eficaz na nossa prática. As aulas, oficinas e discussões não se encerram quando os encontros acabam, são parte das nossas vidas.

Diante do poderio das estruturas econômicas, políticas e ideológicas que tentam nos transformar em objetos dóceis de sua força, mulheres e homens devem ser sujeitos da história e não objeto (FREIRE, 2000, p 27).

Somos seres criativos, com capacidade de produzir a beleza e o bem-estar. Porém ao criar o mundo material e simbólico os seres humanos são também por ele condicionados. Chegamos a ser sujeitos por meio de ações coletivas e organizadas para a construção de sua humanidade destruída nas relações de poder opressivas. (FREIRE, 1983a, p. 105).

Para além da oferta de espaços de reflexão e aprendizagem, as aulas de português, a oficina de gênero e as reuniões para estudar alimentação saudável criou-se uma rede de apoio mútuo. Nesse contexto muitas vezes se colocam oportunidades de geração de renda, construção de laços afetivos, questionamentos de verdades dadas como absolutas, criação de novos planos.

Refletir sobre nossas experiências através deste trabalho nos levou a compreender que as ações executadas são espaços múltiplos que envolvem acolhimento, escuta, fala e aprendizagem. Eles potencializam a troca de experiências, a construção de vínculos e novas perspectivas de vida, se mostrando como uma alternativa possível na luta por garantia e respeito à dignidade humana e fortalecimento dos grupos sociais subalternos. Algo muito próprio ao ser humano: transformar o mundo, expressá-lo e expressar-se (FREIRE, 1983a, p. 108).

A fé na capacidade do ser humano tomar consciência da realidade social e transformá-la é um dos alicerces do pensamento freiriano. Seres inconclusos, conscientes de sua inconclusão numa realidade inacabada, mas que podem estabelecer criticamente um sentido para tudo. Ele é capaz de decidir, optar, valorar. Objetivando, valorando e sentindo as pessoas são capazes de agir conscientemente sobre a realidade, em especial sobre o mundo humano, produto da ação do próprio homem. (FREIRE, 1983a, p 39,43,83, 92,103; 1983b, p. 25).

Nossas experiências no movimento nos mostram que as ações culturais transformadoras podem constituir-se como momentos de reflexão sobre as práticas sociais dos participantes. Podem potencializar possibilidades geradoras de beleza, bem estar e convivência harmoniosa. Fazem parte dos inéditos viáveis evocados por Paulo Freire em relação às possibilidades de transformação social em vistas ao bem comum.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=resultados>
- CEDEÑO, Alejandra Astrid Leon. **Psicología Comunitaria de lo cotidiano – arte y acción Psicosocial em Londrina (Brasil)**. Searbruckin: Editorial Academica Española, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática de libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983c.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- LIMA, José Carlos Franco. **Um diálogo crítico: o papel do educador na educação dialógico-libertadora a partir de Paulo Freire**. Curitiba: UFPR/Especialização em Antropologia Filosófica, 1989.
- LIMA, José Carlos Franco. Visão panorâmica da migração venezuelana em Roraima (Brasil). 2019. In: IV SEMINÁRIO RORAIMENSE DE DIREITO E PROCESSO DO TRABALHO EM BOA VISTA (RR): DIREITO E PROCESSO DE TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DA IMIGRAÇÃO, UMA QUESTÃO DE IGUALDADE FORMAL. **Anais...** 28.06.19. Disponível em: <https://escola.trt11.jus.br/index.php/noticia-ejud/2052-vis%C3%A3o-panor%C3%A2mica-da-migra%C3%A7%C3%A3o-venezuelana-em-roraima-brasil-2019.html>. Acessado em: 01/08/2020.
- LIMA, José Carlos Franco. Acolhimento, proteção e inserção criativa: Uma reflexão sobre a metodologia do Projeto de Apoio a Refugiados em Roraima (2017-2018). Goiânia. **Revista da UFG**, v. 19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v19i0.56103>
- OLIVEIRA, Márcia Maria; DIAS, Maria das Graças Santos, organizadoras. **Interfaces da mobilidade humana na fronteira amazônica – V 2**. Boa Vista, Editora da UFRR, 2020.
- PERES, Gabriela da Costa Norberto; RODRIGUES, Francilene dos Santos. Xenofobia, racismo e estigmas nas terras de Macunáima. In: **Coletânea Migração & Wash**, Boa Vista, Editora da UFRR, 2020.

SOBRE O AUTOR

José Carlos Franco de Lima: Pos-doutor em Psicologia social pela UNESP, doutor em antropologia pela PUC-SP, mestre em sociologia política pela PUC-SP, especialista em antropologia filosófica pela UFPR, licenciado em Estudos Sociais pela FEBE-SC, educador popular na Favela Heliópolis de 1990 a 1995, facilitador em percepção corporal em grupo desde 2000, agente cultural do movimento Apuí.

Fernanda Ingredy Dantas de Araújo: Graduada em Psicologia pela UFRR, mestranda em antropologia social pela UFRR, especialista em direitos humanos pelos Claretianos – Rede de Educação, facilitadora de oficinas de gênero no movimento cultural Apuí.

Layde Dayane Martinho de Andrade: Licenciada e bacharel em Ciências da Computação pela UFRR, mestre em Ensino de Ciências pela UERR, especialista em tecnologia e educação a distância pela FESL-Brasil, graduada em formação pedagógica/licenciatura em informática pelo IFAM-AM, bacharel em sistema de informação pela FAA-RR, agente cultural do movimento cultural Apuí.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

LIMA, José Carlos Franco de; ARAÚJO, Fernanda Ingredy Dantas de; ANDRADE, Layde Dayane Martinho de. Pelas veredas da transformação social: aproximações entre o pensamento freiriano e as ações culturais do movimento cultural Apuí. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 222-236, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 08/07/2020

(01) Revisões requeridas em: 04/09/2020

(02) Revisões requeridas em: 09/10/2020

Aprovado em: 16/10/2020

DIDÁTICA FREIRIANA DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

THE FREIREAN DIDACTICS OF PROFESSORS IN THE LICENTIATE DEGREE COURSES OF A COMMUNITY UNIVERSITY

DIDÁCTICA FREIRINA DE LOS MAESTROS EN LOS CURSOS DE GRADUACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD COMUNITARIA

CAROLAYNE PAULINA PIZZINATTO
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ- UNOCHAPECÓ
CHAPECÓ, SANTA CATARINA, BRASIL
CAROLAYNEPIZZINATTO@UNOCHAPECO.EDU.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-6121-1459

IVO DICKMANN
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ- UNOCHAPECÓ
CHAPECÓ, SANTA CATARINA, BRASIL
EDUCADOR.IVO@UNOCHAPECO.EDU.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-6293-8382

RESUMO: O presente artigo revela, a partir das falas dos professores dos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária, na região sul do Brasil, a aderência de sua práxis pedagógica à didática freiriana. A base epistêmico-metodológica da pesquisa é a didática freiriana e as falas dos professores foram interpretadas a partir da análise de conteúdo. Os resultados apontam para uma identidade da práxis dos professores entrevistados com a didática freiriana, embora muitas vezes de forma não intencional, mas sempre conectando práticas críticas às suas ações pedagógicas freirianas. Conclui-se o estudo com considerações indicativas para a formação de professores na perspectiva da didática freiriana, tendo como base o diálogo, a pausa pedagógica, o contexto concreto das práticas e novas relações educador-educando.

PALAVRAS-CHAVE: Didática freiriana; Licenciatura; Formação de professores; Paulo Freire.

ABSTRACT: *This article reveals, from professors' speeches of the licentiate degree courses at a community university, in the southern region of Brazil, the adherence of their pedagogical praxis to Freirean didactics. The epistemic-methodological basis of the research is the Freirean didactics and the professors' speeches were interpreted from the content analysis. The results point to a praxis identity of the professors interviewed with Freirean didactics, although often unintentionally, but always connecting critical practices to their Freirean pedagogical actions. The study is concluded with indicative considerations for the professor training from the Freirean didactics' perspective, based on dialogue, pedagogical pause, the concrete context of practices and new educator-student relationships.*

KEYWORDS: Freirean didactics; Licentiate Degree; Professor training; Paulo Freire.

RESUMEN: Este artículo revela, a partir de los discursos de los maestros de los cursos de graduación en una universidad comunitaria, en la región sur de Brasil, la adhesión de su praxis pedagógica a la didáctica freiriana. La base epistémica-metodológica de la investigación es la didáctica freiriana y los discursos de los profesores se interpretaron a partir del análisis de contenido. Los resultados apuntan a una identidad de la praxis de los maestros entrevistados con la didáctica freiriana, aunque a menudo de manera no intencional, pero siempre conectando prácticas críticas con sus acciones pedagógicas freirianas. El estudio concluye con consideraciones indicativas para la formación del profesorado desde la perspectiva de la didáctica freiriana, basada en el diálogo, la pausa pedagógica, el contexto concreto de las prácticas y las nuevas relaciones educador-alumno.

PALABRAS CLAVE: Didáctica freiriana; Graduación; Formación de maestros; Paulo Freire.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo busca trabalhar com o tema da teoria e a prática de Paulo Freire, especificamente a didática freiriana (DICKMANN; DICKMANN, 2018), nos cursos de licenciaturas de uma universidade comunitária, localizada na Região Sul do Brasil. A pergunta de estudo que buscamos responder foi: “Qual a percepção dos professores das licenciaturas da Unochapecó sobre a pedagogia de Paulo Freire?”

O público de estudo foi os professores das licenciaturas presenciais e o local foi na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Para determinar a área de estudo, foi delimitado um problema principal, o qual é a investigação de como os professores dos cursos licenciaturas da Unochapecó utilizam a pedagogia freiriana em suas práxis na sala de aula.

As questões de pesquisa direcionam a busca de informações necessárias para as respostas do problema principal, são elas: “O que os professores sabem sobre Paulo Freire?”, “Quem é Paulo Freire na educação?”, “Como é utilizado o método freiriano dentro da sala de aula?”.

O objetivo foi investigar como os professores dos cursos de licenciaturas da Unochapecó utilizam a pedagogia freiriana em sua práxis na sala de aula, tendo em vista reconhecer quais são os princípios epistemológicos da pedagogia freiriana, qual a percepção dos professores com relação à concepção freiriana de educação e, por fim, analisar a fala dos professores para perceber se existe uma didática freiriana.

Este artigo está estruturado em referencial teórico, com subtemas abordando o método Paulo Freire, a didática freiriana e a pedagogia do oprimido. Na sequência a metodologia, resultados e discussões, considerações finais e por fim as referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

MÉTODO PAULO FREIRE

Freire marcou uma ruptura na história pedagógica. Através da concepção de Educação Popular ele concretizou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres das classes oprimidas (FREIRE, 2003).

Sua proposta parte do estudo da realidade e a organização dos dados (fala do educando e do educador), nestes processos surgem os temas geradores, que são retirados da problematização da prática de vida dos educandos. Neste fato, antes de qualquer coisa é preciso conhecer o aluno, conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social e concreto, no qual será a partir deste que deve emergir o conteúdo a ser trabalhado. É importante que o relacionamento

do educador com o educando se estabeleça na horizontalidade, onde juntos se posicionam como sujeitos do ato de construção do conhecimento. Este ato educativo deve ser um ato de resignificação de sentidos, numa conexão entre o conteúdo e a vida dos educandos (FREIRE, 2016).

Existem dois princípios inseridos neste método, o primeiro trata-se sobre a politicidade do ato educativo. Este princípio diz que não existe educação neutra, a educação deve ser vista como uma construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade (FEITOSA, 2011). Este princípio mostra que o alfabetizando é desafiado a refletir sobre o seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra e lê o mundo, é desafiado a repensar sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história, esta reflexão tem como objetivo promover a superação da consciência ingênua em favor de uma consciência crítica.

O papel do educador neste princípio é como um animador de debates, onde coordena o processo, problematiza as discussões para que opiniões e relatos surjam. Cabe a ele também, conhecer o universo vocabular dos educandos. Esta percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-admiração da realidade, uma nova visão, mais crítica que vai instrumentalizá-los na busca da intervenção para a transformação.

O segundo princípio trata-se da dialogicidade do ato educativo. Segundo Freire, o diálogo é a base da pedagogia, a relação pedagógica e de construção de conhecimento necessita ser uma relação dialógica. A educação tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando esta reação é mediatizada pelo diálogo. Esta atitude é uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e refazer (FEITOSA, 2011). O diálogo está entre elas e começa antes das situações pedagógicas propriamente ditas. Ela começa lá no universo vocabular, das condições de vida dos educandos, isto é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento. Este princípio promove o debate entre o ser humano, a natureza e a cultura, entre o homem/mulher e o trabalho, enfim, entre o estes e o mundo em que vivem.

Esta expressão “Método Paulo Freire” é uma expressão universalizada como referência de uma concepção democrática e progressista da prática educativa. O método se caracteriza em três momentos, o primeiro é a investigação da temática, onde se trata da investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida, é um estudo da realidade (FEITOSA, 2011). Este estudo não se limita apenas em coleta de dados, mas sim perceber como o educando vive sua própria realidade, esse aprofundamento na vida do educando fará com que o educador consiga ter um conhecimento maior de seu grupo, tendo condição de interagir no processo, auxiliando a definir seu ponto de partida que irá se transformar em tema gerador para o trabalho de alfabetização (FREIRE, 2017).

O tema gerador geral está ligado à ideia de interdisciplinaridade e está presente na metodologia freiriana, onde busca a promoção de uma aprendizagem global. A partir deste, sairá um recorte para cada área de conhecimento ou como Freire chama, as palavras geradoras. Diante disso, pode-se confirmar que a partir de um tema gerador geral pode sair diversas palavras geradoras para serem trabalhadas.

O segundo momento se caracteriza com a tematização, onde ocorre a escolha dos temas geradores e palavras geradoras. Diante da seleção de temas e de palavras geradoras, é realizado a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social. É possível ir além do limite do conhecimento que o educando tem de sua realidade, podendo assim melhor compreendê-la. Cada palavra geradora deve ter sua ilustração que deverá servir como um referencial para novos debates. Este momento tem como objetivo a representação de um aspecto

da realidade, de uma situação existencial construída com e pelos educandos em interação com seus elementos. (GADOTTI, 1989).

O terceiro momento é a problematização, a busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Este método é conhecido por ser diferente, por possibilitar uma aprendizagem libertadora, que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Busca promover a horizontalidade entre educador e educando, pelo caráter humanístico. O Método Paulo Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo uma nova forma de alfabetizar. (FEITOSA, 2011).

Paulo Freire desenvolveu um método em que a ação cultural tem papel significativo no sentido de ampliar o conhecimento e partindo de tal fazer do alfabetizando um indivíduo comprometido com as transformações que geram a liberdade. (BRANDT; MARTINI, 2018). Por se tratar de uma metodologia voltada as questões do ensino e aprendizagem, Freire destaca que o comprometimento do educador é fundamental para que o alfabetizando perceba a realidade na qual está inserido, e desta forma, fazer o uso da consciência de forma crítica para mudar esta realidade.

A educação tem por finalidade a libertação do educando, esta libertação está envolvida com o modo de agir do educador e do educando, a responsabilidade envolvida na prática da transmissão de conhecimento. Uma pedagogia libertadora consiste na troca de saberes. Libertar neste sentido de humanizar o indivíduo. (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2015). Como professores, temos que saber lidar com diversos pontos de vista, encontrar formas para solucionar as dificuldades e sempre devemos nos apropriar de tudo que possa servir para colaborar para uma prática freiriana, como Freire diz “uma prática humanizadora”.

DIDÁTICA FREIRIANA

A didática freiriana é uma criação recente dentro da comunidade de autores que se debruçam em reinventar o legado de Freire, sendo raros os textos e autores que se dedicam a essa tarefa específica, de modo que na sequência estabeleceremos um diálogo com o artigo-referência nessa temática dos autores Dickmann e Dickmann (2018) que a seu modo sistematizaram uma didática freiriana como uma dinâmica de trabalho que pode ser usado em qualquer prática educativa na escola, na universidade ou em ambientes de educação não formal e informal.

Na sequência apresentam-se as dez pedagogias que compõe a didática freiriana, como uma proposição para que os educadores assumam uma postura pedagógica libertadora e dinâmica dos ambientes educativos. Destacamos que, segundo os autores, estas pedagogias são baseadas numa tentativa de reinvenção do Método de Paulo Freire.

A pedagogia da acolhida é o primeiro momento de humanização. É a dialeção de duas dimensões, a afetividade e a racionalidade, acolher é saber respeitar, é um momento de saber recepcionar as pessoas e não somente elas, mas também as suas ideias, é uma acolhida de sua integridade humana.

A pedagogia da pergunta busca tratar da curiosidade. Esta pedagogia desperta a curiosidade e a criatividade do educando pelo conteúdo a ser trabalhado, buscando ampliar as capacidades de construção do conhecimento. Esse exercício de perguntar incomoda, provoca rachaduras diante das certezas fazendo com que se busquem possibilidades de reinterpretar a realidade.

A pedagogia do tema gerador é uma das principais originalidades da pedagogia freiriana, é o resultado da reflexão crítica em torno das situações-limites, do universo vocabular dos

educandos e das temáticas que vamos trabalhar. Trabalhar com esta pedagogia, faz com que nós, educadores, ampliamos nossa visão de mundo, nossa relação com o outro. Esta pedagogia é um momento de continuidade da pedagogia da pergunta, é uma orientação para o diálogo entre educador e educando, onde busca a mudança da realidade.

A pedagogia da contextualização possibilita aos sujeitos uma postura de abertura e humildade, onde o educador não é aquele que somente educa, mas que enquanto pratica o ato de educar é educado pelo diálogo que ocorre entre educador e educando, é uma troca de conhecimentos.

A pedagogia da reflexão trata-se de um ato de pensar de forma crítica sobre alguma realidade, é um ato de autonomia. Este refletir é um ato de intencionalidade que busca reconhecer o mundo, fazendo do mundo seu objeto de estudo. Este pensar sobre a realidade é a atitude de aproximação do real, da mudança que é realizada pela reflexão crítica, construindo assim, alternativas para a humanização.

A pedagogia da investigação temática é o aprofundamento da leitura de mundo, é esta pedagogia que permite compreender melhor o mundo para saber agir e mudar. A investigação dos temas qualifica a abordagem temática permitindo aos educadores e educandos compreender o que estão lendo, para escrever o que compreenderam, fazendo com que se tornem protagonistas da sua própria história.

A pedagogia dialética trás o fato de que o processo deve ser sistematizado, que o diálogo possa ser acessado por todos. Este diálogo busca aprofundar a teoria e a prática, busca evoluir na teorização e melhorar a prática.

A pedagogia das práxis trabalha a ação-reflexão-ação como um processo de descoberta coletiva de mundo. Buscando sempre trazer algumas perguntas como: O que vamos fazer? Com que podemos fazer? Esta leitura nos permite ação, é o caminho dialético da palavra.

A pedagogia do diálogo é o momento em tudo o que foi construído na relação educador educando ganham novos significados. É o resultado do processo de descoberta do mundo. Devemos sempre dialogar com os outros sobre nossos conhecimentos para aprofundar nossa compreensão da realidade, dialogar sobre as anotações com alguém faz com que você se sinta numa situação de avanço, onde vai melhorando seus aprendizados.

Para saber trabalhar a pedagogia da gratidão é preciso lembrar que não construímos nada sozinhos, que somos seres de relação que vivemos com os outros. Precisamos ser gratos, saber reconhecer, isso atrai mais gente, faz parte da pedagogia do encantamento. Agradecer é ser justo, saber reconhecer o esforço e seus limites.

O educador deve motivar os educandos a anotar as aprendizagens que retirou no debate, as novas ideias que foram produzidas pelo diálogo, as dúvidas que surgiram durante a reflexão. O educador é o sujeito que conduz dialogicamente todo o processo, sabendo escolher o melhor momento para pôr em prática as dez pedagogias com os educandos.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A Pedagogia do Oprimido é escrita por Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, sua primeira versão em 1968. Esta pedagogia propõe uma nova forma de relacionamento entre educador e educando no que diz respeito à produção do conhecimento, de acordo com a realidade concreta e vivida. Freire escreveu este livro quando estava exilado no Chile e no Brasil foi publicado somente em 1974, devido à censura da Ditadura Civil-Militar.

Esta obra é a mais famosa de Paulo Freire, que por sua radicalidade, engajamento e compromisso ético-político-educativo é uma das mais importantes como referência para educadores do mundo. A pedagogia do oprimido é filosofia, sociologia e educação. Nasceu na luta explorada por Freire para dar aos indivíduos de todas as classes sociais o direito de serem sujeitos de seu próprio processo de conhecimento para despertar o interesse e a coragem necessária para participarem do processo de transformação da sociedade em que vive. Essa consciência da prática gerou a teoria que permeia a pedagogia do oprimido. A preocupação de Paulo Freire era ligar a clareza de conteúdos aos meios que possibilitassem ao seu aluno, dizer suas próprias palavras para nomear o mundo. (ARAÚJO FREIRE, 2017).

Freire continua a servir de base para os dois movimentos mais significativos na teoria da educação hoje, as quais são elas: a pedagogia crítica e a pedagogia cultural, inspiradas no conceito de conscientização e de experiência. Esta pedagogia é a pedagogia do reconhecimento cultural, é a pedagogia do pensamento crítico contextualizado, sendo até hoje um dos autores mais citados no mundo quando se trata de teoria crítica na área das ciências humanas e sociais (MONTESANTI, 2016).

A pedagogia do oprimido não deve ser entendida como um trabalho único, nem se pode isolá-la dentro das obras freirianas. Este livro marcou a mais importante compreensão político-pedagógica da educação do século XX. Pode-se dizer que esta pedagogia nada mais é do que a síntese da vida de Paulo Freire, como base seu modo de entender e ver o mundo. Para Narodowski (1999, p. 34-35) o ciclo de produção pedagógica iniciado pela Pedagogia do Oprimido ainda não foi superado. Freire foi um pedagogo emblemático na unidade das utopias sócio-política e metodológica, não tendo ainda surgido um pensador capaz de construir, nos moldes freirianos, uma nova síntese da pedagogia de nosso tempo.

Sua pedagogia nasceu inspirada em sua sabedoria de entender e enfrentar os problemas da realidade, do poder de desvelar as coisas óbvias do dia a dia, da sua valorização do saber de experiência feito como ponto de partida para o conhecimento, de sua fé, respeito dos seres humanos, pela sua generosidade, tolerância e amorosidade para a qual se dedicou durante toda a sua vida e seu trabalho como educador em busca de uma práxis pedagógica mais humanizada em todos os lugares em que atuou em processos de alfabetização e de Educação Popular (DICKMANN, 2018).

METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu em duas fases, sendo a primeira exploratória e teve como objetivo proporcionar maior aproximação com o problema via um questionário para os professores das licenciaturas e, na segunda fase, também com questionário somente com uma amostra dos primeiros. Ambos os questionários eram abertos, com perguntas dissertativas, possibilitando aos professores escrever sobre sua prática em sala de aula.

Os cursos de licenciatura que fizeram parte da pesquisa foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras e Pedagogia, contendo um total de vinte e dois professores. Dentre estes que responderam o primeiro questionário, foram selecionados dois professores de cada curso de licenciatura, totalizando dez professores para responder o segundo questionário.

A coleta de dados aconteceu num primeiro momento com um questionário que foi enviado para os professores das licenciaturas presenciais da Unochapecó, após, foi realizado a análise do questionário respondido e então foram selecionados dez professores que se destacaram por utilizar uma didática freiriana dentro de sala para realizar o segundo questionário,

onde foram observados os métodos e como são realizados. Ambos foram realizados via Google Formulários devido à pandemia de COVID-19 que impediu de realizar entrevistas presenciais com os professores.



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Na figura 1 nota-se quantos professores se autodenominaram freirianos, buscando analisar suas respostas em relação às perguntas enviadas para compreender sua práxis. A seleção final constituiu-se de dezesseis professores/as (72,7%), de vinte e dois que responderam o primeiro questionário online e disseram que se consideravam freirianos. Uma quantidade expressiva de professores que se autodenominaram freirianos ou que julgavam utilizar-se de teoria e método freirianos em sua práxis na universidade nos cursos de graduação de licenciatura.

Como a análise dos dados do primeiro questionário, foram analisadas as respostas e selecionadas quais estavam de acordo com o que buscamos, após, no segundo questionário, procuramos demonstrar se todos os professores que se disseram freirianos no primeiro momento buscaram trabalhar de forma freiriana dentro da sala de aula. A análise do conteúdo das falas dos professores, a partir do segundo questionário se fez tomando como categorias as dez pedagogias da didática freiriana, conforme quadro 01 a seguir.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977) que tem como objetivo apresentar uma apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. A análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. A análise de conteúdo é uma leitura complexa e objetiva para a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos trabalhados. Esta técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

De modo geral, a análise de conteúdo é realizada num primeiro momento com uma leitura fluente das falas dos sujeitos da pesquisa (nesse caso, das respostas dos professores ao segundo questionário), depois se estabelecem categorias de análise para a interpretação dos conteúdos (as categorias são as pedagogias da didática freiriana) e, por fim, faz-se a análise interpretativo-crítica das falas dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No segundo questionário buscamos compreender se os professores utilizavam a didática freiriana dentro da sala de aula em seu trabalho pedagógico. Foram abordadas questões que trabalhassem as dez pedagogias essenciais e a pausa pedagógica relativas à didática freiriana. Com base nas perguntas enviadas, podemos observar a tabela de síntese das respostas:

QUADRO 1 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DA FASE 2

PEDAGOGIA	PERGUNTA	SÍNTESE
Pedagogia da acolhida	O que você faz na primeira aula do semestre? Em uma turma que você ainda não trabalhou.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas: de apresentação do professor e dos estudantes; • Apresentação do plano de ensino; • Percepção dos estudantes sobre o curso • Diagnóstico da turma.
Pedagogia da pergunta	Como você introduz o tema das suas disciplinas?	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes; • Problematização; • Apresentação do plano de ensino e exemplos do dia a dia; • Dinâmicas.
Pedagogia do tema gerador	Como você define os temas centrais que você vai trabalhar?	<ul style="list-style-type: none"> • Ementa do componente; • Conteúdos programáticos; • A partir da realidade de acordo com o dia a dia dos acadêmicos.
Pedagogia da contextualização	Como você estabelece a relação do conteúdo com a realidade social e profissional dos estudantes?	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria/prática; • Provocando reflexões dos estudantes no contexto histórico; • Problematização e prática social inicial.
Pedagogia da reflexão	De que forma estabelece processos de reflexão em uma aula?	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de problematizações; • Leituras, discussões, seminários, dentre outros, planejamento e execução de atividades; • Experiências/ vivências profissionais; • Estudo prévio.
Pedagogia da investigação temática	Na prática, na sala de aula, tem momentos para os estudantes rever e tirar dúvidas?	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo das aulas; • Ferramenta (Minha Pergunta) disponível na Minha Uno; • Via e-mails.
Pedagogia dialética	Como são feitas as sínteses em suas aulas?	<ul style="list-style-type: none"> • Um trabalho em forma de revisão (resumos, anotações, portfólios, mapas conceituais, socialização, dentre outros); • Ou pelo professor ou pelo aluno; • Antes de iniciar o novo conteúdo; • A partir de questionamentos.
Pedagogia da práxis	Como você projeta ações concretas dos estudantes a partir do que aprendem com você, para intervir no seu contexto social e profissional?	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvendo ações (oficinas, entrevistas, intervenções etc.); • Prática-ação-reflexão; • A partir do diálogo e reflexão; • Prática social final.
Pedagogia do diálogo	Como é a relação educador e educando durante as aulas?	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito mútuo; • Ambiente alegre, afetivo, tranquilo; • Ambos possam aprender; • Humanizadora e comprometedora; • Deve haver comprometimento, confiança, reciprocidade e responsabilidade de ambos.
Pedagogia da gratidão	Ao que você é grato na carreira acadêmica enquanto professor?	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução enquanto ser humano; • De estar em constante energia com os novos tempos e realidades; • Mediar o conhecimento e estimular o aprendizado; • Ensinar os estudantes a serem professores.

Pausa pedagógica	Você dedica tempos para rever os conteúdos e as formas de trabalhar de um semestre para outro?	<ul style="list-style-type: none"> • Em todas as aulas, para adaptar as novas possibilidades metodológicas de trabalho; • Mudando formas de avaliar; • A partir da necessidade e particularidade da turma.
------------------	--	---

Fonte: elaboração dos autores (2020).

Como principal referência para a realização desta pesquisa, foi utilizado a didática freiriana (DICKMANN; DICKMANN, 2018), tendo como segunda base a reinterpretação da obra. A partir delas compreendemos que é importante que os educadores assumam uma postura pedagógica libertadora e dinâmica dos ambientes educativos, tornando esta referência como principal em sua prática.

Ao chegar à sala de aula, todos querem se sentir acolhidos, esta acolhida é o primeiro passo a ser dado. “Acolher o outro é um gesto de amor e alteridade, de tolerância com o diferente e de respeito à diversidade”. (DICKMANN; DICKMANN, 2018, p. 02). Quando se fala em acolhida se fala também sobre afetividade e racionalidade. Acolher é saber respeitar o conhecimento do outro, nesta etapa ocorre a recepção não só da pessoa, mas sim de suas ideias, contudo, o acolher é integral. Pode-se perceber que os dez professores utilizam a pedagogia da pergunta, cada um com a metodologia que acha mais adequada.

Muitos professores destacaram que realizam dinâmicas de apresentação com os estudantes, onde utilizam a fala, escuta e socialização. “É importante conhecer mais que o nome do estudante, ele traz um pouco de sua história” (Professor 4). Destacam também a importância deste momento para poder rever a prática pedagógica utilizada. É necessário levar em consideração a trajetória de cada um, as expectativas em relação ao curso ou componente, o que eles têm de aproximação com o componente.

Destacaram que utilizam a primeira aula para apresentar o plano de ensino do componente, ou até mesmo iniciam o primeiro conteúdo. Caso a turma esteja mais avançada pode ser realizado Meu Quiz (plataforma Minha Uno) para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes, mas se a turma for nova, é importante utilizar a ferramenta da Minha Uno, onde é possível entender o perfil da turma, entender o porquê a escolha do curso. Contudo, a pedagogia da acolhida é o primeiro passo dessa metodologia humanizadora, em sequência temos a pedagogia da pergunta buscando estimular a curiosidade dos estudantes. A pedagogia da pergunta é o diálogo feito na prática, é a curiosidade. “A pergunta desperta a curiosidade do educando, instiga seu interesse pelo conteúdo trabalhado, ampliando as possibilidades de construção de novos conhecimentos”. (DICKMANN; DICKMANN, 2018, p. 03).

Esse momento da pergunta é para exercitar a acolhida, complementando-a com o diálogo entre educador e educando. Os professores descreveram diferentes métodos utilizados nesta etapa. Alguns professores destacaram que buscam saber o conhecimento prévio dos estudantes e realizam problematização, buscam mostrar o propósito da disciplina e exemplos práticos. Alguns apresentam o plano de ensino neste momento. Destacam também que utilizam textos para apresentar o tema, realizam um contexto histórico do conteúdo a ser abordado.

Utilizam explanação sobre o assunto, levantando questionamentos para saber a compreensão dos estudantes. Dependendo como a turma se encontra pode ser feito uma dinâmica de debate para então entrar no tema desejado. A apresentação dos fundamentos e conceitos também se encaixa nesta fase. A utilização de mapas conceituais é interessante para depois serem socializados.

“É importante explicar como os conhecimentos que serão trabalhados auxiliarão na compreensão da realidade presente e seus desdobramentos no exercício da profissão” (Professor 8). Caso necessário, é possível usar este tempo para fazer ajustes a partir das necessidades dos estudantes. Como forma de induzir o tema, é utilizado exemplos de situações reais. Dickmann e Dickmann (2018, p. 04) afirmam que “o exercício da pergunta incomoda, desestabiliza, desestrutura, provoca rachaduras nas certezas que pareciam inabaláveis, abrindo possibilidades de reinterpretar a realidade”.

A educação tem por finalidade a libertação do educando, esta libertação está envolvida com o modo de agir do educador e do educando, a responsabilidade envolvida na prática da transmissão de conhecimento. (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2015)

Após a pedagogia da pergunta, o terceiro momento desta didática é a pedagogia do tema gerador, onde o professor visa conhecer o estudante e a sua realidade. A pedagogia da pergunta “é uma das principais originalidades da pedagogia freiriana” (DICKMANN; DICKMANN, 2018, p. 04). Esta pedagogia tem como objetivo conhecer o pensamento e a atuação dos sujeitos sobre a realidade. É o resultado da reflexão em torno das situações-limites, da codificação do universo vocabular e das temáticas significativas do grupo que será trabalhado.

Existem dois princípios inseridos neste método, o primeiro trata-se sobre a politicidade do ato educativo. Este princípio diz que não existe educação neutra, a educação deve ser vista como uma construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade (FEITOSA, 2011).

Os professores destacam que os temas estão destacados na ementa no componente curricular, deste modo, levam como base a ementa e os conteúdos programáticos definidos no plano de ensino. Buscam aproximar estes com as temáticas que estão em evidência no momento. A definição dos temas centrais é definida a partir dos conteúdos que serão trabalhados. É importante levar em consideração a importância na formação pessoal e profissional para escolher os temas centrais. Destacam também que são importantes no cotidiano de cada um.

“Se a demanda vinda dos estudantes for diferente do meu planejamento, ajusto de acordo com as necessidades do grupo”. (Professor 7). É importante abrir caminhos para que os temas centrais sejam trabalhados junto com as práticas da realidade e aspectos globais. Esta pedagogia proporciona conhecer a percepção da realidade em que estamos inseridos, ampliando nossa visão de mundo, nossas relações com o mundo e com os outros. Conhecer o mundo a partir da investigação temática nos das condições de atuar sobre nossa realidade para então poder mudá-la. De acordo com Dickmann e Dickmann (2018, p. 05), o tema gerador é “a orientação temática para o diálogo inter-relacional entre educador e educando, é a palavra mundo que vai sendo modificada como parte do processo de construção de novos conhecimentos em direção à mudança da realidade”.

Como continuação da pedagogia do tema gerador, temos a pedagogia da contextualização, que possibilita uma postura de abertura e humildade. É uma pedagogia da humanidade educativa entre educador e educando. O conhecimento se constrói no diálogo entre eles, a partir do contexto que estão inseridos. Freire (2003) afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo”. Todos os professores utilizam esta pedagogia em sala de aula, cada um com o método que se sente mais seguro e acredita ser eficaz. “A teoria e a prática sempre estão em evidência, acarretando muitas discussões, penso ser imprescindível discutir a realidade social e profissional, uma vez que a teoria se dá na prática” (Professor 2). Os estudantes assimilam melhor o conteúdo quando podem vivenciar. Destacaram que é necessário fazer esta relação sempre, para que o acadêmico perceba sua pertinência. Essa contextualização é onde emergem os temas problemas, é o lugar em que os temas geradores são situados, conhe-

cendo assim o concreto e podendo pensar a transformação. A partir do diálogo com o educando, o educar não educa apenas, mas sim é educado também, ocorre uma troca de conhecimentos, onde ambos aprendem juntos.

Após a pedagogia da contextualização, é necessário abordar a pedagogia da reflexão, esta pedagogia é um ato de autonomia intelectual, é um ato de intencionalidade da consciência que quer conhecer o mundo, fazendo do mundo seu objeto cognoscível. Diante disso, refletir é a forma crítica de pensar a realidade ou objeto.

Nota-se que todos os professores utilizam diferentes metodologias para aplicar esta reflexão. Utilizam problematizações, contextualização do conteúdo, exercícios envolvendo leituras, discussões, seminários, debates, estudo prévio, perguntas que diante disso atribuam sentido ao que estudam. “Trabalho de maneira bem próximo do estudante, isto é, ele precisa ser o centro do processo de aprendizagem e contribuo como mediador, facilitador. Vamos construindo este processo que é o aprendizado” (Professor 3). Em componentes que não ocorre práticas, é utilizado momentos de reflexão a partir de apresentações e organização de perguntas por parte dos alunos. Em componentes que existe prática é feito um planejamento de atividades, sua aplicação e a reflexão em função do andamento da atividade proposta.

O professor 6, destaca que devemos gerar “empatia para que os alunos se sintam motivados a participar”. É importante neste momento de reflexão usar situações concretas da realidade dos estudantes, de seu dia a dia. “Momentos expresso por mim e pelos meus estudantes e a partir de nossas experiências e vivências profissionais”. (Professor 7). Esta pedagogia “exige do sujeito a responsabilidade epistemológica para captar da melhor forma possível a totalidade de aspectos que se manifestam no real” (DICKMANN; DICKMANN, 2018, p. 05). A reflexão é um diálogo conectivo entre as ideias das pessoas, é o pensar sobre a realidade.

De acordo com Dickmann e Dickmann (2018, p. 05), “a reflexão é a antecipação da ação transformadora, ato coletivo e emancipador, que projeta a possibilidade da concretude da mudança das pessoas e do mundo”. Esta mudança é feita pela reflexão, que constroem alternativas para a humanização dos seres e do mundo. A pedagogia da reflexão tem continuidade na pedagogia da investigação temática, que se trata do aprofundamento da leitura de mundo. É a pedagogia que permite compreender melhor o mundo para saber agir e mudar. “É o momento em que se identificam o conteúdo da aprendizagem, com o conteúdo e a ação resultante deste processo” (DICKMANN; DICKMANN, 2018, p. 06).

Todos os professores demonstraram utilizar esta pedagogia em suas aulas. Destacaram que disponibilizam momentos de reflexão ao longo das aulas, podem tirar dúvidas e contribuir com os assuntos. “Sempre busco deixar os estudantes a vontade para questionar e mesmo solicitar a explicação novamente do que está sendo falado” (Professor 2).

O professor 2 destaca que “procuro utilizar as ferramentas disponíveis na Minha Uno (Minha Pergunta) onde o estudante mais introvertido, com vergonha de falar no grande grupo possa fazer uma pergunta pelo aplicativo e o professor responde”. Destacam também que utilizam o e-mail para tirar as dúvidas dos estudantes sempre que houver necessidade. É realizado questionamentos de como as aulas estão indo, como estão percebendo o componente e o grupo, as atividades e demais envolvimento, realizam feedback. Disponibilizam-se durante e após as aulas. É oportunizado momentos de revisão e esclarecimento de dúvidas. O professor 6, destaca que: “as minhas aulas são construídas para que juntos dos estudantes possamos protagonizar o processo da aula”. A investigação temática qualifica a abordagem temática, permitindo que os educadores e educandos compreendam o que estão lendo, deste modo, tornam-se protagonistas da própria história.

Dickmann e Dickmann (2018, p. 06) destacam que “é o momento em que se identifica o conteúdo da aprendizagem com o conteúdo e a ação resultante deste processo”. É abordado neste processo o conteúdo, o método e a mudança. Após esta pedagogia, deve ser utilizada a pedagogia da dialética, onde esse processo que está ocorrendo seja permanentemente sistematizado, que o diálogo possa ser acessado por todos, em forma de publicação, escrito.

Percebe-se que todos os professores realizam esta pedagogia. Destacam que as sínteses são feitas em sala de aula, no final das aulas ou no início de um novo conteúdo. Como exemplo, com estudos dirigidos, um texto estudado, uma forma de revisão do conteúdo de modo coletivo ou individual.

Destacam que nem sempre é possível realizar a síntese. Alguns professores buscam relatar o que aconteceu na aula anterior como forma de síntese, algo breve. É visto se ficou dúvidas, às vezes realizam um resumo para ver o que ficou claro do assunto estudado. Utilizam também metodologias tecnológicas, portfólios onde os estudantes vão registrando o que ocorre nas aulas, o que aprendem, mapas mentais e descrições no caderno. O professor 4, destaca que as sínteses são feitas “ou por mim ou pelos estudantes. O sucesso se dá quando o estudante compartilha o seu poder de síntese, que pode ser verbalizado, interpretado ou sistematizado de forma articulada”.

“Às vezes eu mesmo faço a síntese da aula ou às vezes os próprios estudantes elaboram a síntese” (Professor 6). Esse registro é importante, deve se tornar um hábito entre os educadores e educandos. É um momento de aprofundar a teoria com a prática, buscando sempre melhorar a prática. Depois de abordar a pedagogia da dialética, é necessário ver como é projetado ações que interferem no contexto social e profissional, tendo assim, a pedagogia da práxis. Nesta pedagogia implica-se na ação-reflexão-ação como processo de descoberta coletiva do mundo, da concretização dos atos transformadores, da superação das situações e da projeção dos inéditos viáveis. Este processo de ensinar e aprender é permanentemente.

Os professores destacam diversas formas de intervenção com os estudantes, com oportunidades onde os estudantes precisam conhecer espaços fora da Universidade, desenvolvendo ações de intervenções, planejamento de aulas, dentre outros. É realizado a ação-reflexão-ação, em que planejam a atividade, realizam a aplicação, realizam o momento de reflexão e então executam novamente.

Os diálogos são importantes nesta pedagogia, utilizando relações com o que ambos vivenciam nos espaços e juntos podem construir novas possibilidades. “As aulas nunca estão fora do contexto social. Dependendo da área, é feito intervenções nas comunidades, pesquisas, atividades pedagógicas, observações e após as descrições. Depende muito do curso de graduação”. (Professor 4).

Os trabalhos práticos realizados são feitos a partir dos conteúdos trabalhados, onde se pega a teoria e assim reflete e pensa na prática desta. O professor 7, destaca que “investigamos e experimentamos em nosso cotidiano possibilidades que podem melhorar e qualificar nosso trabalho”. Destacam a utilização da prática social final, “neste momento os estudantes são instigados a elaborar várias formas de projeção de novas práticas sociais, relacionados ao cotidiano ou exercício da profissão” (Professor 8).

Para dar continuidade nas pedagogias trabalhadas, deve-se pensar na relação educador-educando na sala de aula, buscando abordar a pedagogia do diálogo, que é o momento em que tudo o que foi construído nesta relação ganha novos sujeitos e novos lugares, é o resultado do processo de descoberta de mundo, expansão de leitura, é a legitimação do saber construído. Nota-se que esta prática está presente durante as aulas. Os professores destacam que existe um

respeito mútuo, as aulas são harmoniosas e comprometedoras, existe cumplicidade, confiança, empatia e reciprocidade, com interação.

O professor 1, destaca que: “busco criar um ambiente alegre nas aulas e afetivos também”. Outro fala que “o diálogo é a base de tudo. Entendo que deve haver respeito mútuo, há uma hierarquia, onde o professor é o condutor das discussões e teoricamente deve conhecer mais que os estudantes sobre a temática abordada. Isso não deve ser transformado em uma hierarquia engessada, onde somente o professor sabe e o estudante nunca sabe. A aula é um momento de discussões onde ambos podem aprender”.

“O aprendizado faz sentido quando dignifica a vida do outro, da comunidade, da sociedade” (Professor 4). É importante que haja essa troca de informações, de conhecimento onde ambos aprendem e ensinam, o conhecimento se dá a partir da interação. Devemos dialogar com os outros sobre os nossos saberes para aprofundar nossa compreensão da realidade. Dickmann e Dickmann (2018) destacam: “dialogue sobre suas anotações com alguém, seja freiriano ou não, isso cria uma sensação de avanço e você vai elaborando seus estudos e reflexões, vai legitimando seus aprendizados”.

Esta pedagogia do diálogo é importante, pois busca aproximar o educador do educando, complementando as pedagogias citadas acima. Após estas pedagogias serem trabalhadas, devemos pensar na pedagogia da gratidão, esta pedagogia é importante para ser utilizada é preciso recordar que não produzimos nada sozinhos, somos seres de relação. “Precisamos ser gratos, dizer obrigado a quem caminha junto, lado a lado, mão na mão” (DICKMANN; DICKMANN, 2018). Esta pedagogia está de mãos dadas a pedagogia do encantamento. Os professores destacam que são gratos pelos aprendizados, a evolução pessoal e profissional, ao ver os estudantes com destaque no mercado de trabalho, por compartilhar seus ensinamentos e aprender cada vez mais.

É importante que o relacionamento do educador com o educando se estabeleça na horizontalidade, onde juntos se posicionam como sujeitos do ato de construção do conhecimento. (FREIRE, 2016).

“Sou grato a possibilidade de poder produzir conhecimento e possibilitar aos estudantes que sejam críticos e autônomos, com competências para serem profissionais que irão contribuir com o desenvolvimento social” (Professor 2). Destacam ser gratos por estar em constante energia com os novos tempos e realidade, ao sucesso e felicidade dos alunos. O professor 5, destaca que “a troca de experiências, aprendemos muito quando ensinamos”. São gratos pelo que vivenciaram e vivenciam na trajetória acadêmica.

“Para ser professor precisa amar a profissão, e eu adoro o que eu faço. O ser professor me permite mostrar o caminho do conhecimento para os estudantes. Busco sempre mediar o conhecimento e, tempo de tanta tecnologia. Acredito que o grande desafio do professor é propor metodologias de ensino que possam estimular o aprendizado no estudante” (Professor 9). Muitos destacam ser gratos em serem professores, onde podem ensinar os estudantes a ensinar.

Dickmann e Dickmann (2018, p. 10) destacam que “agradecer é justo, reconhecer o esforço de cada um, que dentro de seus limites se dispõe a partilhar a vida”. Ser grato é importante, seja grato sempre, mova-se pelo “obrigado!”. Logo após esta didática freiriana estar completa, devemos aplicar a pausa pedagógica, perceber que é necessário fazer esta pausa sempre, em momentos estratégicos do processo pedagógico, é o momento de pensar a prática, de ligar a teoria com a vida cotidiana, de projeção da prática.

Todos os professores utilizam a pausa pedagógica, não como gostariam, mas utilizam o tempo de planejamento e antes do início da aula para fazê-la. É necessário realizar ajustes de acordo com a turma a ser trabalhada, nenhuma aula é igual a outra. “É impossível não nos

atualizarmos constantemente. Da mesma forma, temos que nos adaptar a novas possibilidades metodológicas de trabalho, alterando o formato das aulas, mudando nossa forma de avaliar, penso que isso é um processo contínuo em função da realidade” (fala de um professor).

Os professores destacam que muitas vezes ocorre naturalmente, está ligado também a atualização de temas, de informações, é importante inovar de um semestre para o outro, sempre temos algo a melhorar. Dickmann e Dickmann (2018, p. 11) afirmam que “cabe ao educador, que tem o papel diretivo da ação educativa, escolher o melhor momento para a pausa pedagógica. Este processo precisa estar pensado no planejamento da ação para contribuir na condução cada vez mais efetiva da construção do conhecimento e das ações transformadoras que emergem do desvelamento da realidade”. É importante anotar os debates, as novas ideias que surgem nos diálogos, as dúvidas que aparecem durante as reflexões, as ações de mudanças propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como objetivo analisar a teoria e a prática dos professores freirianos nos cursos de licenciaturas presenciais da Unochapecó. As dez pedagogias e a pausa pedagógica são fundamentais para que o trabalho docente seja freiriano, a utilização delas é uma prática humanizadora e dinamizadora, tendo como principal objetivo sua execução da maneira em que o educador achar mais adequados. O educador e o educando são sujeitos que conduzem esta prática.

Olhando para a prática dos professores no Quadro 1, nota-se que mais da metade deles utilizam a didática freiriana em seu dia a dia, alguns utilizam sem saber e outros não aprofundam tanto esta didática. Após este levantamento, traz-se algumas considerações indicativas no que se refere à didática freiriana dentro dos cursos de licenciaturas da Unochapecó, as quais são:

(i) Formação de professores: Realizar formação dos professores visando estudos aprofundados e diálogos sobre a didática freiriana e sua aplicação nos cursos de licenciatura. Essa formação é o processo permanente de aperfeiçoamento para as atividades docentes, deve ser realizado sequencialmente, onde possibilita o professor ter contato com outros professores e assim podendo realizar a troca e informações e adquirir novos aprendizados. Essa formação precisa ser significativa para o educador. Uma formação realizada sobre a didática freiriana, possibilitaria uma nova visão de mundo, fazendo com que o educador possa desenvolver novas estratégias pensando nos seus alunos, e assim, abrindo caminhos para que o desenvolvimento de seus educandos seja eficaz;

(ii) Pausa Pedagógica: Organizar o tempo para que os professores possam realizar a pausa pedagógica individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, onde possam partilhar suas experiências e buscar soluções. É o momento de reflexão onde juntamente com seus colegas de trabalho, o educador pode desenvolver novas estratégias, pensar na sua metodologia e desenvolver o diálogo entre os demais professores presentes. É neste momento que o educador partilha suas vivências, de forma a contribuir na condução efetiva da construção de conhecimento;

(iii) Diálogo: Ter momentos de reflexão com a turma e individualmente, possibilitando diálogos entre educador e educando, buscando assim um aprendizado mútuo. É importante

refletir sobre as aulas, é diante esta reflexão que surge as ações transformadoras, onde possibilita ao educador e educando estratégias para poder ver e agir no mundo. O diálogo é essencial para que este processo ocorra, pois ninguém aprende sozinho, ambos partilham e aprendem juntos;

(iv) Contexto concreto: Ter como ponto inicial para planejamento de aulas o cotidiano de seus alunos, visando trabalhar a partir do conhecimento de mundo e assim ampliar a compreensão da realidade e as possibilidades de intervenção. A pedagogia da acolhida deixa claro que devemos acolher o outro na sua integridade humana, dessa forma, devemos levar como ponto inicial conhecer o outro, conhecer sua história de vida e seu cotidiano para que o educador possa rever seu planejamento e adequá-lo com o que o seu educando traz consigo. É a partir da visão de mundo do educando que o educador pensa nas estratégias pedagógicas e assim amplia os conhecimentos e aprendizagens de seus alunos;

(v) Nova relação educador-educando: Compreender que a relação educador e educando é significativo para aprendizagem, buscar alternativas para que esse diálogo seja positivo em aulas. O diálogo feito durante as aulas é importante pois faz com que o educador e o educando se sintam bem, se sintam seguros para poder partilhar e aprender. Precisamos dialogar com os outros sobre nossos saberes para aprofundar nossa compreensão sobre a realidade, esse diálogo deve ser horizontal, onde educador e educando aprendem juntos.

A formação de educadores é um desafio atual muito grande haja visto o apagão das licenciaturas nos últimos anos, mas a partir da didática freiriana trabalhada em sala de aula pode-se construir um reencantamento dos professores com a profissão decente, renovando o ânimo de estar em sala de aula, buscando em Paulo Freire e uma das possibilidades de sua reinvenção uma práxis pedagógica competente e dinâmica.

Espera-se que essa reflexão sobre a prática pedagógica dos professores das licenciaturas do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária instigue outros pesquisadores a refletir também sobre a prática em suas universidades, escolas, ONGs, organizações sociais e sindicais, enfim, onde se pratica processos formativos é preciso sempre estar vigilantes quanto à sintonia entre a teoria e prática, de forma coerente, como tantas vezes afirmou Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BRANDT, Alessandra Grazielle.; MARTINI, Lucas. A didática freiriana na formação inicial de professores. **Poiésis Pedagógica**, v. 16, n. 2, p. 67-81, 21 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.56221>
- BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE; Instituto Paulo Freire, 2005.
- DICKMANN, Ivo. Pedagogias do bem-viver: breve ensaio sobre as contribuições de Paulo Freire. In: CAOVIŁLA, Maria Aparecida; MACHADO, Lucas; CANZI, Idir. (Orgs.). **Constitucionalismo, Direitos Humanos, Justiça e Cidadania na América Latina**. São Leopoldo: Karywa, 2018.
- DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. Didática Freiriana: reinventando Paulo Freire. **Educere et educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18076>

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: Uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

MONTESANTI, Beatriz. **Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo**. Publicado em 04 jun. 2016. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expreso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo> Acesso em: 15 set. 2020.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. (Colección edu\causa).

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de, GUIMARÃES, Célia Maria. **Contributos da pedagogia de Paulo Freire à formação de professores**. Paraná. PUCPR (EDUCERE). 2015.

SANTOS, Jorge Alejandro. Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 80-95, maio./ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3801>

SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire, vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOBRE OS AUTORES

CAROLAYNE PAULINA PIZZINATTO: Graduada em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Campus Chapecó. E-mail: carolaynepizzinato@unochapeco.edu.br

IVO DICKMANN: Pós-Doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação, graduado em Filosofia, professor no Mestrado em Educação e do Mestrado e Doutorado em Ciências da Saúde da Unochapecó no Campus Chapecó-SC. E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

Como referenciar este artigo

DICKMANN, Ivo; PIZZINATTO, Carolayne Paulina. Didática freiriana dos professores nos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 237-252 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 28/07/2020

Revisões requeridas em: 31/08/2020

Aprovado em: 16/10/2020

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTION TO INDIGENOUS EDUCATION

LA CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

ADRIANA FRANCISCA DE MEDEIROS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
HUMAITÁ, AMAZONAS, BRASIL
AFDEMEDEIROS@GMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9290-0417

RESUMO: Este estudo objetiva identificar a contribuição de Paulo Freire para compreender a concepção atual de educação escolar indígena como diferenciada, específica, intercultural e bilingue. A pesquisa foi efetivada com uso de fontes bibliográficas relacionadas com o tema em estudo, tendo como base a leitura das obras de Freire (1987, 1997, 2014). Entre os resultados, destaca-se: o conceito de cultura, interculturalidade, libertação e autonomia contidas em suas obras, evidenciando a sua contribuição para a prática educativa indígena crítica e dialógica. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar indígena; Paulo Freire; Interculturalidade; Libertação; Autonomia.

ABSTRACT: This study aims to identify a contribution by Paulo Freire to understand the current conception of indigenous education as differentiated, specific, intercultural, and bilingual. The research was carried out using bibliographic sources related to the subject under study, based on Freire's works reading (1987, 1997, 2014). Among the results, the following stands out: the concept of culture, interculturality, liberation and autonomy contained in his works, evidencing his contribution to the critical and dialogical indigenous educational practice.

KEYWORDS: Indigenous education; Paulo Freire; Interculturality; Liberation; Autonomy.

RESUMEN: Este estudio objetivo identificar la contribución de Paulo Freire para comprender la concepción actual de educación escolar indígena como diferenciada, específica, intercultural y bilingüe. La pesquisa fue concretizada con uso de fuentes bibliográficas relacionadas con el tema en estudio, teniendo como base la lectura de las obras de Freire (1987, 1997, 2014). Entre los resultados, resaltase: el concepto de cultura, interculturalidad, liberación y autonomía contenida sen sus obras, evidenciando su contribución a la práctica educativa indígena crítica y dialógica.

PALABRAS CLAVE: Educación escolar indígena; Paulo Freire; Interculturalidad; Liberación; Autonomía.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2014, p. 24).

No Brasil, há três décadas, a constituição reconheceu o direito de uma educação diferenciada para os povos indígenas. O artigo 210 da Carta Magna explicita: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas e também a utilização de suas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Dessa forma, rompe-se teoricamente com o modelo secular de escola catequética, excludente, homogeneizadora e alienante. Inaugura-se uma mudança conceitual e a necessidade de regulamentar os princípios citados no texto da Carta Magna. Para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na constituição, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/1996, a citada lei deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado

das demais escolas dos sistemas de ensino que, deve ser norteada pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Nessa concepção, é manifestada a dimensão cultural como um dos pilares estruturantes da educação escolar indígena.

O estudo em questão consiste em uma pesquisa bibliográfica, que tem como base a leitura das obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre educação escolar indígena. Objetivamos apresentar as interfaces entre os princípios norteadores da educação indígena no contexto atual, os conceitos e categorias desenvolvidos por Paulo Freire em sua teoria.

Para cumprir com nosso objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: no primeiro item, apresentamos um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil; num segundo momento, refletimos sobre o conceito de interculturalidade, e nos demais subtópicos, analisaremos os conceitos de libertação e autonomia na perspectiva freiriana, relacionando-os com os princípios da educação escolar indígena. Por fim, tecemos as últimas palavras

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

As primeiras tentativas de educação escolar para os indígenas começaram com a ocupação dos europeus e dos missionários jesuítas. Ao desembarcar da caravela, a missão dos religiosos era instituir uma educação baseada na ação evangelizadora católica, com princípios a conversão religiosa e o uso da mão de obra indígena.

Neste período e nos quatrocentos anos seguinte, a educação escolar ignorava totalmente os saberes dos povos originários, a cosmogonia indígena foi praticamente aniquilada, como algo irracional, dando lugar a ciência europeia que se caracterizava pela transmissão de informações tidas como verdades absolutas e inquestionáveis, ou seja, utilizava-se a educação como estratégia de dominação, abdicação e submissão, buscando convencer os ‘invadidos’ da sua inferioridade. Para Freire (2014, p.28), uma das características do processo de dominação colonialista,

É a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado.

A educação escolar é recente na história desse povo de cultura ancestral, no entanto, sabemos que antes do contato com o europeu, já existia uma educação indígena; os conhecimentos eram transmitidos oralmente, através de histórias e rituais. Esse processo educativo se perpetuou em muitas aldeias apesar das interferências externas e das políticas adotadas do Estado. Essa capacidade de resistência é denominada por Freire (2014) como manhas, segundo este, se não fosse às manhas, os oprimidos se acabariam, não daria para sobreviver.

A partir de 1988, o sistema de ensino brasileiro passou por uma extensa reformulação decorrente da promulgação da Constituição Nacional, e da consequente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito de sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Isto ocasionou uma mudança conceitual e a necessidade de regulamentar os princípios citados no texto da Carta Magna através dos textos legais, apresentados a seguir.

Citar os marcos constitucionais e outros textos legais quando nos referimos aos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas, implica em dizer que, estes são portadores de direitos conformadores de sua cidadania no contexto da sociedade brasileira. E ainda, esses direitos foram conquistados na luta impulsionadora pelo respeito às suas identidades étnicas e à autodeterminação na condução de seus destinos, apesar dos grandes desafios para dar efetividade a esses direitos (SILVA, 2002).

Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio - FUNAI – com muita resistência – o encargo exclusivo de administrar os processos educacionais escolares em povos indígenas. A responsabilidade foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, e a execução das políticas foi conferida aos estados e municípios.

Na opinião do professor Luciano (2013) essa transferência trouxe avanços para educação indígena escolar.

No âmbito político-institucional também ocorreram várias conquistas importantes. A primeira foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991. Esta mudança político-institucional associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988 possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadruplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (INEP, 2012). (LUCIANO, 2013, p. 5).

Ainda em 1991, é aprovada a Portaria Interministerial 559/91. Ela trata a educação escolar indígena a partir do princípio de respeito à cultura específica de cada povo, conforme prévia, as leis anteriores a 1988 e o próprio Estatuto do Índio, assim, deixa de ter caráter integracionista. Essa portaria ainda antevia a criação do Comitê de Educação, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, para a elaboração das Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena¹ e os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, tendo como desígnio apoiar e assessorar as escolas e priorizar a formação dos professores indígenas e isonomia salarial para esses profissionais.

Ainda para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na carta Magna de 1988, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96². Em consonância aos pressupostos enunciados na Constituição, esta reconhece a diversidade sociocultural existente no país, especialmente, nas comunidades indígenas. Cita no artigo 32, que o ensino será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com essas determinações, a LDBEN deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo, da interculturalidade e da participação da comunidade na elaboração de um projeto pedagógico que contemple aspectos importantes relacionados ao seu território e ao seu povo. Ou seja, reportar-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal. A outra referência à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, isto é, nas “Disposições Gerais”.

¹ O documento citado foi lançado em 1993 e é inspirado em documentos formulados por movimentos de professores indígenas de diversas regiões do país.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, esta lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância, porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] (BRASIL, 1996, p. 117).

Os objetivos propostos pela LDB/1996 fizeram desdobrar diretrizes e orientações de ações pedagógicas para educação escolar indígena, que se corporifica a partir de alguns documentos-chaves produzidos pelo MEC: (1) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; (2) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas; (3) Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Sem grandes esforços na análise, percebemos que houve um avanço considerável sobre a situação anterior à Constituição Federal de 1988.

A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, ratificada pelo Brasil em 2004³, é um importante documento, porque aponta a necessidade de assegurar a participação dos povos indígenas nas políticas do Estado.

A Convenção 169 dedica seis artigos (do 26 a 31) para citar os direitos educacionais dos povos indígenas, dentre eles a necessidade do ensino na língua materna e o currículo diferenciado com a participação da comunidade. Explicita o objetivo delineador do ensino para esses povos:

Art. 29 - Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Outro decreto importante, no intuito de reafirmar a necessidade de efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada foi o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Esse criou os Territórios Etnoeducacionais. Nas palavras de Luciano (2011, p. 241)⁴, os TEEs podem ser assim definidos:

Territórios Etnoeducacionais (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora, que elabora diagnóstico, plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações.

A ideia que parece nortear os TEE é a criação de uma organização educacional em conformidade à territorialidade de povos vizinhos, independente da divisão política entre estados e municípios. As ações possibilitam a discussão sobre território, língua, costumes e crenças, tendo a educação como princípio orientador.

A origem legal do documento tem base na concepção de terras indígenas expressa na Constituição Federal de 1988 e na noção de territórios indígenas formalizada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tratado internacional ratificado pelo governo brasileiro em 2002, que passou a vigorar no ano de 2003 e foi promulgado por decreto presidencial em 2004. Acompanha ainda a tendência política do período, em que várias políticas federais pensavam o “território” como categoria de sistematização e gestão de suas ações (SOUSA, 2016, p. 101).

³ Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

⁴ Indígena Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas, doutor em antropologia social pela Universidade Federal de Brasília e coordenador geral da Educação escolar indígena no Ministério da Educação - MEC de 2008 a 2012, autor do projeto.

O decreto veio tentar operacionalizar o que já era previsto nas legislações e documentos anteriores, especialmente referente à organização e participação dos povos indígenas na elaboração de um currículo específico e na efetivação de uma escola diferenciada. Assim, no primeiro artigo é estabelecido: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009b, parágrafo primeiro).

O parágrafo seguinte apresenta os objetivos que deverão nortear a política dos TEE.

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III- formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV- desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V- elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- e
- VI- afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

Percebemos que o decreto não traz em si inovações quanto aos princípios norteadores da educação escolar indígena institucionalizada, estes já estavam contemplados em documentos anteriores. Porém, devemos reconhecer que os avanços obtidos foram em relação a tentativa de organização do sistema escolar, a criação e um espaço para participação dos povos indígenas na elaboração da proposta, sendo a própria, criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional.

Nesse contexto, é importante observar os princípios apresentados, pois esses alicerçam a educação escolar indígena e dialogam com alguns conceitos desenvolvidos por Paulo Freire a partir da crítica à educação bancária. No entanto, o debate sobre interculturalidade só emerge a partir da década de 1990, como nos mostra Oliveira (2011, p. 120):

Assim, a “cultura”, o “diálogo” e a “relação entre os saberes” presentes na educação popular de Paulo Freire contribuíram na construção da educação intercultural no Brasil. Entretanto, o debate sobre a interculturalidade aparece nas obras de Paulo Freire somente nos anos 1990, influenciado pelo vivenciado no período de exílio. A convivência em vários países com diferentes culturas lhe possibilitou compreender melhor as diversas formas de viver dos seres humanos no mundo.

INTERCULTURALIDADE EM PAULO FREIRE

Um conceito que aparece em quase todos os documentos legais e/ou normativos para a educação escolar indígena é o da interculturalidade é uma das categorias definidoras da educação escolar Indígena. De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998, p. 54) para as escolas indígenas, interculturalidade pode ser assim definida:

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica (BRASIL, 1998, p. 54).

Neste contexto, a escola indígena pode ser entendida como um espaço de diálogos simétricos de encontro e aprendizagem mútua. Tassinari (2001, p. 68) caracteriza-o como espaço de fronteira: “A abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil

por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxos de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca”.

Em seu artigo, “Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire”, Oliveira (2011, p. 122), esclarece que, “no debate sobre a interculturalidade Freire (2004) chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas”.

Assim, a concepção de Freire vai além do respeito e da compressão da cultura do outro, é necessário que, [...] não se pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe (FREIRE, 2014, p. 104).

Nesta perspectiva, nas relações interculturais o diálogo está no cerne da prática educativa, viabilizando a dinâmica criadora da cultura. E no esquisito da dinamicidade da cultura Freire (2014, p. 71) coloca que o problema “não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la”, o que implica em não “conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais” e sim “reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. É contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo”

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Atualmente no Brasil, segundo o censo de 2010, a população indígena é de 817.963 indivíduos, falantes de 274 línguas⁵, que por muito tempo foi ignorada pelo Estado, até serem reconhecidas e incorporadas oficialmente no currículo escolar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional, para as escolas indígenas,

Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma (BRASIL, 1998, p. 111).

Para Harmers e Blanc (2000, p. 189) a Educação Bilíngue pode ser entendida como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Por que a educação bilíngue para os povos indígenas? Por que precisam aprender o português e falar a língua materna? Para o professor João Karitiana: “O aprendizado da escrita em português tem para o nosso povo funções muito claras: defesa e possibilidade de exercermos a cidadania e o acesso ao conhecimento de outras culturas e comunidades” (KARITIANA, 2015, p. 27).

Para o professor Gersem Baniwa a necessidade do uso da língua materna na escola e em todos os espaços é fundamental, pois,

Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (BANIWA, 2019, p. 84).

⁵ Dados do site <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil>

Na década de 1980, em um seminário do CIMI, Paulo Freire dialogou com missionários que atuavam junto com as comunidades indígenas do Mato Grosso, sobre questões relacionadas à educação escolar indígena e ao ensino da língua nas escolas indígenas. No primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Tolerância* (2014) intitulado “Viver é recriar: um diálogo sobre a educação indígena”, Freire descreve esse diálogo e questiona: “existe neles uma vontade realmente de ler e escrever em português?” (FREIRE, 2014, p. 50). Um dos participantes do seminário responde: “Eles sentiram muito a necessidade por causa da luta pela terra; para poder ir a Brasília, precisam tomar um ônibus, a Funai engana a todo momento...então, eles sentem muito a necessidade de aprender português por causa disso”. Paulo Freire responde: “é uma excelente razão!” Após essa fala, Freire (2014) comenta sobre a importância da língua materna e acrescenta:

Eu aposto: essas línguas são profundamente afetivas. A sua sintaxe é afetiva. A sua lógica está rica de afetividade. Eu acho que seria bacana se vocês pudessem mostrar os valores que tem a língua deles, que não é inferior ao português. Pelo contrário, em certos aspectos é melhor, explicita mais. [...] vocês poderiam aproveitar o próprio material de leitura para transformar em material pedagógico a interpretação da realidade através da própria história que eles contassem. Eu acho que esse poderia ser um caminho da escola. E o outro seria de aprender a decifrar as manhas do dominador. Uma das tarefas nossas como educador é esta: é decifrar o mundo do opressor para o oprimido; por isso que o trabalho é político. [...] agora sempre com eles, nunca só para eles (FREIRE, 2014, p. 57).

Assim, expressa-se à contemporaneidade do pensamento de Freire para a educação escolar indígena no tempo presente. Em suma, faz-se necessário que os povos indígenas garantam a língua enquanto identidade étnica para serem visível como sujeitos pertencentes a uma coletividade, como também é preciso que aprendam o português, as manhas e os saberes do não indígenas, para que nas palavras de Freire (1987) se libertem em comunhão. Analisou Jones (2010, p. 244) no verbete sobre libertação, para o dicionário Paulo Freire,

Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a realização de sua libertação – sem a qual eles não podem ser. A libertação lhe permite denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem na práxis. Só eles podem anunciar um novo mundo, um mundo que está sendo recriado e renovado.

Desse modo, o fortalecimento da língua materna e a aquisição da língua portuguesa por si só, não garante a libertação do povo indígena, mas, ao fomentar uma identidade étnica oprimida ao longo dos séculos, “[...] ela fortalece as lutas políticas, as quais pode sim levar a uma compreensão mais profunda de dominação e opressão que vivem [...]” (LINK, 2018, p. 70).

UMA ESCOLA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

A educação escolar não é uma obra do mundo indígena, assim, a forma de conceber essa educação, segundo os próprios indígenas, devem partir do jeito e da maneira de viver dos diferentes povos, pois, cada povo indígena tem sua história, seus costumes, sua maneira de viver, sua própria cultura, sua língua diferenciada, o que distingue essa educação como sendo distinta e específica. Assim, como é proposto no Referencial de Educação Indígena, esta deve ser: “[...] concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. (BRASIL, 1998, p. 23).

Para o professor Gersem Baniwa (2019, p. 264): “É importante destacar que a qualidade da educação escolar indígena implica pensar uma educação específica, diferenciada e própria,

que atenda às necessidades e demandas das crianças e jovens indígenas dentro e fora das aldeias, individual e coletivamente”.

Essa perspectiva aponta, necessariamente, para a construção da autonomia, como decorrência de um princípio ético-político-pedagógico que vislumbra nas palavras de Freire (1997, p. 58): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Dessa forma, a autonomia escolar indígena, é o resultado de um processo educacional que possibilita a liberdade das pessoas, em diversos aspectos: sócio, econômico e cultural. Esta só poderá ser alcançada enquanto tarefa coletiva, de esforços centrados na força de suas culturas. A autonomia é concebível em uma relação social e conduz para um problema político, não podemos almejar autonomia, sem desejá-la para todos e todas (COSTA, 2005).

Na perspectiva pedagógica formulada por Paulo Freire a “autonomia é a experiência da liberdade” (MACHADO, 2018, p. 53). É um componente indispensável para a construção de uma escola aos moldes almejados pelos povos indígenas, ou seja, intercultural, bilíngue, diferenciada e específica.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Nas últimas décadas, os povos indígenas perceberam que a educação escolar, que outrora, serviu para escravizar seus corpos e dizimar sua cultura, agora, servi como um instrumento de luta pela sua autonomia e liberdade.

Este estudo apresentou a interface existente entre os princípios da educação indígena, intercultural, bilíngue, diferenciada e específica, e algumas categorias elaboradas por Freire em sua vasta obra. Observamos a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire e como sua teoria está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões atuais.

Os desafios dos povos indígenas na atualidade se apresentam em diversos campos, da efetividade da escola garantida nos termos legais, até a demarcação de suas terras, na invasão de seus territórios por madeireiros e garimpeiros, nos impactos sócios ambientais decorrentes de construções de hidrelétricas em suas terras, e por último, pelos problemas relacionados a falta de assistência médica, para o tratamento da COVID-19 que já dizimou 330 (trezentos e trinta) indígenas e infectou mais de 19 (dezenove) mil no Brasil no primeiro semestre de 2020⁶.

Essas vidas constantemente ameaçadas dão sinais de resistência a mais de quatro séculos de opressão, pelas manhas sobrevivem aos constantes ataques. “A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontram pelo país” (FREIRE, 2014, p. 36).

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁶ Dados do site <https://covid19.socioambiental.org/> no dia 14/08/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

COSTA, Carlos, Odilon. da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado, Universidade Regional de Blumenau.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2014.

HARMERS, Josiane. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Second edition. Cambridge University Press, 2000.

JONES, Lauren Ila. Libertação. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; SITRKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

KARITIANA, João. Batista. **Pensando a escola indígena Karitiana diferenciada**. 2015. 30f. TCC (Graduação em Pedagogia Intercultural), Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

LUCIANO, Gersem. dos Santos. **Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola real e a escola ideal**. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem. dos Santos. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, Limites e novas perspectivas**. In: 36ª REUNIAO NACIONAL DA ANPED. Anais... 2013.

LINK, Rogério Sávio. Os povos indígenas e a revitalização linguística como ato político. In: MACHADO, Rita de Cassia Fraga (Org.). **Educação Popular como ato político**. São Leopoldo: Karywa, 2018. p. 63-73.

MACHADO, Rita. de Cassia Fragoso. Autonomia. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; SITRKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n25.3219>

SILVA, Rosa Helena Dias. O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar no Plano Nacional de Educação. **Tellus**, UCDB, ano 2, nº 2. Campo Grande: UCDB, 2002. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i2.15>

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

TASSINARI, A.M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 103-120.

SOBRE A AUTORA

Adriana Francisca de Medeiros: Pedagoga (UFRN); Especialista em Educação Infantil (UFRN) e literatura e Ensino (IFRN); Mestre em Educação (UFRN); Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR) com período sanduíche na University of Florida. Professora da Universidade Federal do Amazonas – UFAM do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA. E-mail: afdemedeiros@gmail.com.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 253-262, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 15/08/2020
Revisões requeridas em: 10/09/2020
Aprovado em: 10/10/2020

ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E OUTROS PENSADORES PROGRESSISTAS

SOME CRITICAL REFLECTIONS ON THE EDUCATION FIELD FROM THE PAULO FREIRE'S THOUGHT AND OTHER PROGRESSIVE THINKERS

QUELQUES RÉFLEXIONS CRITIQUES SUR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE À PARTIR DE LA PENSÉE DE PAULO FREIRE ET D'AUTRES PENSEURS PROGRESSISTES

ELIZEU VIEIRA MOREIRA

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS – SEDUC-AM

MANAUS, AMAZONAS, BRASIL

ELIZEUMOR@YAHOO.COM.BR

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7274-9334](https://orcid.org/0000-0001-7274-9334)

RESUMO: O artigo discute aspectos da educação escolar vigente a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores com o intuito de compreendê-los a partir de uma perspectiva científica que parte da aparência das coisas e chega a essência das mesmas, uma perspectiva diferente dos pontos de vista divulgados pelos meios televisivos, remotos, midiáticos etc. que estão em voga nesse período de (des)Governo Bolsonaro. O artigo considera que a prática do professor, a aula, o diálogo e o uso do livro didático submetidos a crítica a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores nos conduz não só a diferenciar a Educação de Jovens e Adultos da Educação Popular. O artigo conclui que o ser, o fazer, o usar, o dialogar e o diferenciar progressistas são dimensões inseparáveis para quem decide estar com o oprimido, determinando-se com e por ele na construção coletiva, possível, inédita e viável de ações que se insurgem ao sistema do capital, mesmo estando dentro dos seus limites.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pedagogia. Paulo Freire. Consciência.

ABSTRACT: The article discusses aspects of the current education based on Paulo Freire's thought and other thinkers in order to understand them from a scientific perspective that starts from the things appearance to their essence, a different perspective from the points of view released by television, remote, media, etc. means that are in vogue in this period of Bolsonaro's (Mis)government. The article considers that the teacher's practice, the class, the dialogue and the use of the textbook subject to criticism based on the Paulo Freire's though and other thinkers leads us not only to differentiate Youth and Adult Education from the Popular Education. The article concludes that being, doing, using, dialoguing and differentiating progressives are inseparable dimensions for those who decide to be with the oppressed one, determining themselves with and for him in the collective, possible, unprecedented and viable construction of actions that rise to the capital system, even though it is within its limits.

KEYWORDS: Education. Pedagogy. Paulo Freire. Awareness.

RESUMEN: L'article aborde des aspects de l'éducation scolaire actuelle à partir de la pensée de Paulo Freire et d'autres penseurs afin de les comprendre d'un point de vue scientifique qui part de l'apparence des choses et atteint leur essence, une perspective différente des points de vue. voir la diffusion par télévision, télécommande, média, etc. qui sont en vogue en cette période de (dis) gouvernement Bolsonaro. L'article considère que la pratique de l'enseignant, la classe, le dialogue et l'utilisation du manuel soumis à des critiques basées sur la pensée de Paulo Freire et d'autres penseurs nous amènent non seulement à différencier l'éducation des jeunes et des adultes de l'éducation populaire. L'article conclut qu'être, faire, utiliser, dialoguer et différencier les progressistes sont des dimensions inséparables pour ceux qui décident d'être avec les opprimés, se déterminant avec et à travers eux dans la construction collective, possible, inédite et viable d'actions qui insurrection contre le système capital, même s'il est dans ses limites.

PALABRAS CLAVE: Éducation. Pédagogie. Paulo Freire. Sensibilisation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos, porque ainda não sucedeu, num momento em que a ciência, a justiça, a forma da Terra, a boa ética, a boa política, a própria vida, a educação pública etc. são postas em xeque pelo (des)Governo Bolsonaro, seus seguidores, simpatizantes e aderentes.... se insurgir a tudo isso passa necessariamente pelo uso intencional da herança intelectual de Paulo Freire porquanto só ela nos presta assistência a observar os processos existenciais da perspectiva do oprimido, uma perspectiva científica para além do senso comum divulgadas constantemente pelos meios televisivos, remotos, midiáticos entre outros.

O produto dessa insurgência, ora apresentado como artigo, é produto de um esforço que visa contribuir com a esperança de construir no hoje as posições, convicções contrárias às do opressor que se farão presentes na consciência, e depois na práxis daqueles que querem um amanhã diferentemente melhor do que o que vivemos no hoje, e daqueles que acreditam na educação pública de qualidade para todos porque nada é impossível para quem não “pode duvidar da dialética da miséria”, como deixou declarado no seu último correio eletrônico Jorge Gregório da Silva (1958* 2011†).

Não existe uma única maneira de pensar, de escrever e de arrazoar sobre as coisas dessa existência e, por conseguinte, não há uma única concepção do que seja ser um professor... pelo contrário, o decurso da existência do homem na Terra registra que há várias concepções de professor. Há uma que relaciona o fazer pedagógico do professor ao esclarecimento do oprimido e é com essa que nos aliamos com fervor. Não é outra coisa senão esse registro que buscamos fazer na parte cognominada a prática pedagógica do professor à luz da Teoria do Conhecimento.

A aula na perspectiva dialética, a terceira parte desse artigo, organiza argumentos que buscam demonstrar por meio da perspectiva dialética que no o professor agora é e não é mais o senhor do seu trabalho. Ou seja, ele é, ao mesmo tempo, um manipulador mais ou menos eficiente de instrumentos didáticos, pedagógicos etc. fabricados, muitas das vezes, em países mais desenvolvidos que o Brasil, e, também, um simples usuário que não faz questão de saber os princípios científicos envolvidos na concepção e fabricação dos ferramentas que manipula... sua empiria é cega, ingênua e totalmente alinhada ao opressor.

O livro didático continua sendo o meio norteador da prática pedagógica da maioria dos docentes, passando a ser um dos instrumentos imperativos para o progresso das atividades realizadas pelo professor... na parte um dos instrumentos da prática pedagógica buscamos consignar que se o professor deve exercer seu ofício com mais inventividade, autenticidade e probidade, princípios norteados pela boa ética e moral a ela relacionada, logo ele deve escolher e/ou produzir livros que favoreçam o diálogo, o respeito, a convivência e o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento biopsicossocial de todos.

O diálogo em Paulo Freire, quarta e última parte desse artigo, registra mesmo de maneira breve que o diálogo deve ser co-laboração. Dialogar é, antes de tudo, trabalhar profundamente comprometido e compromissado com o povo, pelo povo e para o povo oprimido, incansavelmente nesse mesmo sentido, direção e com muita intensidade. O professor progressista precisa trabalhar para o oprimido por meio do diálogo, haja vista que trabalhar para o opressor é incoerente. O professor jamais pode usar do antidiálogo porque isso fala da divisão, o diálogo fala em união.

Quando olhamos a prática do professor, a aula, o diálogo e o uso do livro didático a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores progressistas é possível diferenciar a Educação de Jovens e Adultos, adota pelas Secretarias de Estado de Educação dos Estados, da Educação Popular – enquanto a primeira busca a técnica vinculada aos interesses dos representantes do capital, a segunda uma ciência, técnica e método vinculados aos interesses

dos trabalhadores, como um ato político que viabiliza a conscientização por meio da aquisição significativa dos conhecimentos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR À LUZ DA TEORIA DO CONHECIMENTO

Moreira e Castro (2011a) registram que no decorrer da história da existência do homem dessemelhantes maneiras de transmissão do conhecimento têm sido adotadas por diferentes formações socioculturais. Para citar exemplos concretos, as sociedades ágrafas do período neolítico, cujos registros remanescentes ainda hoje se fazem presentes no mundo. Ora, sua educação prescindia da escola como veículo de transmissão do conhecimento coletivo; a educação se dava, mormente, pela tradição oral, tendo os anciãos um papel de importância como modo de transmitir seus conhecimentos.

Os estudiosos registram ainda que já nas sociedades escravagista surge à necessidade de uma educação formal com a exigência de um preceptor com a função específica de transmitir conhecimento. Ponce (2001) assinala que, a partir do momento em que a sociedade se hierarquiza, há necessidade de pessoas que saibam repassar conhecimentos para aquelas que não sabem. Até hoje a escola subsiste e continua, apesar das severas críticas feitas a ela, sendo veículo transmissor da cultura global e específica. E quem organiza o processo de transmissão do saber na escola? O professor.

O que significa ser professor? Moreira e Castro (2011a) anotam algumas concepções explicitadas por diferentes teóricos do conhecimento, e citadas por Chauí (2002). Platão (427 a.C.* 347 a.C.†) dizia que professor é aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Jean-Jacques Rousseau (1712* 1778†) dizia que o professor é aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Emanuel Kant (1724* 1804†) dizia que o professor é o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos.

Os jesuítas diziam que professor é aquele capaz de estabelecer uma distância absoluta entre o conhecimento e o real, ensinando, por exemplo, as crianças que falam português, o latim por meio de regras de gramática. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770* 1831†) dizia que professor é aquele capaz de fazer lembrar e trazer às luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. Victor Cousin (1792* 1867†) dizia que o professor é um funcionário posto pelo Estado a fim de transmitir moral e civismo formando espíritos aptos necessários ao próprio Estado (MOREIRA e CASTRO, 2011a).

Chauí (2002) deixa bem claro que o professor teve e continua tendo os mais diferentes papéis, e isso dentro do contexto histórico. Os páidotribés, professores atenienses que cuidavam do desenvolvimento intelectual; os grammatistés, professores atenienses responsáveis pelo repasse da escrita e da leitura; e os kitharistés, professores atenienses que cuidavam do aprimoramento físico. Ou seja, pode-se afirmar que a prática pedagógica do docente frente ao processo ensino-aprendizagem vincula-se ao modelo de educação predominante e ao tipo de homem que se pretende formar.

Paulo Régis Neves Freire (1921* 1997†) disse que o professor é aquele capaz de aprender ensinando. O aprendizado do professor ao ensinar se verifica à medida em que ele enquanto ser ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos seres

aprendentes e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer... a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Freire (1993, p. 32) assevera que o fazer pedagógico do professor não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote porque ele deve ler o mundo, ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente realizada. Ler não é um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita.

Um exercício crítico sempre exigido pela leitura da palavra e necessariamente pela escuta, que se materializa na tradução sensorial-cognitiva da palavra enunciada pelo Outro, é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade, que sempre se apresenta como síntese, à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível, corpóreo. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. (FREIRE, 1993, p. 47).

Freire (1993, p. 48) enfatiza ainda que a maneira crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra, pelos dois vetores supramencionados, e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa da linguagem difícil porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos... a forma crítica de compreender e realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe.

O processo de leitura do mundo se distende aos limites viáveis de uma práxis vetorializada para conscientizar, revelar a opressão e anular os efeitos nefastos da colonização. É um movimento cognitivo cíclico que desconstrói as sínteses da cotidianidade, o concreto real, para reconstruí-las em seguida como concreto pensado por meio de uma forma peculiar de estudo: “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1996, p. 57).

Quando olhamos as concepções de conhecimento percebemos três grandes vertentes: a inatista, a empirista e a interacionista. Na abordagem inatista, que se fundamenta nas premissas da filosofia racionalista (que se ocupa em estabelecer e propor caminhos para alcançar determinados fins), o indivíduo já nasce com a capacidade de aprender, tendo, portanto, influência mínima acerca do ambiente exterior. Esta vertente está associada à teoria das aptidões segundo a qual uns são mais inteligentes que outros para a realização de determinadas atividades (MOREIRA; CASTRO, 2011a).

Não há dúvidas que a concepção inatista se assemelha a teoria dos economistas clássicos que postula a interferência do Estado na indústria, no mercado etc. Coisa semelhante ocorre no processo pedagógico escolar. O professor não deve interferir na aprendizagem do discente porque ele é suficientemente capaz de aprender sem que seja necessária a interferência do professor. Já na corrente empirista, o conhecimento é algo pronto, que está fora do indivíduo e que deve ser nele introjetado para, depois de assimilado, ser utilizado (MOREIRA; CASTRO, 2011a).

Moreira e Castro (2011a) ensinam que nessa corrente, o professor sabe tudo e o discente não sabe nada, restando ao segundo, apenas, executar o que foi planejado pelo primeiro. O discente é como uma porção de cera sem forma definida e sem nada impresso nela, até que a

experiência venha dar forma à cera. O primeiro se preocupa tão somente com a transmissão de conteúdos por mimésis e não com a aprendizagem dos discentes. Dessa maneira, pode-se dizer que o trato atribuído ao processo ensino-aprendizagem pelos dois modelos supracitados é, sem dúvida, reducionista.

É reducionista porque não leva em conta a ação do sujeito sobre o objeto, o que caracteriza tal modelo é a “unidirecionalidade nas relações sujeito-objeto e é admitida como determinante a interferência do objeto sobre o sujeito e não ao contrário” (BECKER, 2001 p. 92). Já a concorrente inatista faz caminho inverso, isto é, relativiza a experiência, absolutizando o sujeito. Kramer (1982, p. 56) afirma que as vertentes inatista e empirista são epistemologias tradicionais que dicotomizam a relação sujeito-objeto seja de maneira objetivista ou idealista.

Portanto, asseveram Moreira e Castro (2011a), essas epistemologias contrapõem indivíduo e sociedade, consciência e ação, teoria e política, e, por conseguinte, influenciam a prática pedagógica do professor. O professor empirista é aquele que sabe porque é dono do saber – ‘o sabe tudo’; é um mero repetidor de conceitos; sua aula expositiva reprodutiva reduz o discente a ouvinte e, por isso, impede que o mesmo se faça (re)reconstrutor das próprias propostas de raciocínio e aplicação do conhecimento, já que as recebe prontas, além de atrapalhar a formação da autonomia.

Quando nos deparamos nas salas de aula das escolas da SEDUC-AM, da SEMED com situações tradicionais como escutar professor, tomar nota, fazer prova, receber a nota etc. constatamos a falência da Educação Escolar Pública, e malversação do erário, porque não há nada de qualidade nisso, especialmente a qualidade política da educação escolar. Nessa pedagogia de avaliação preocupa-se tão somente com o produto final, a nota, o número, e não com a qualidade e o alcance biopsicossocial do processo que conduz ao desenvolvimento consolidado das habilidades e competências.

SEDUC-AM, SEMED, veladamente seguidoras das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), que por sua vez segue os modelos da OCDE, do Banco Mundial etc., põem em prática políticas de avaliação da qualidade da educação escolar que avalia não para conhecer e, sim, para excluir; avalia não para implementar melhorias nas escolas e nos processos e, sim, para ranquear as escolas segundo índices de produtividade – essa prática pedagógica de avaliação se distende à maioria dos docentes que atuam tanto na Educação Básica e até mesmo na Educação Superior.

O professor inatista, diferentemente do professor empirista, deve interferir o mínimo possível no processo de aprendizagem do discente. O professor progressista, pelo contrário, precisa conhecer profundamente o que vai ser ensinado, o que não implica saber transmitir didaticamente os conteúdos e, sim, saber problematizá-los a ponto de saber sistematizar as ideias já descobertas no sentido de gerar desequilíbrios cognitivos. Ele deve respeitar o senso comum do discente e tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado, e se comprometer no processo de sua necessária superação.

O professor construtivista é comprometido com a educação desenvolvida em processo, fundada no conhecimento científico e epistemológico, que supere o ativismo cotidiano e a empiria cega, caminho confortável, que conduz ao modismo e reproduz uma prática social global a uma ação burocrática e a-crítica. Sua prática ocorre por meio da interação social, e essa interação pode-se dar em vários níveis, onde a esfera oral é apenas um deles, mas de valor inegável. A sua atuação difere do professor tradicional, uma vez que este transmite os conhecimentos a priori, já instituídos e formalizados.

Qual tipologia de professor você se encaixaria? Não há uma resposta imediata para essa questão... a docência que se põe ao nível da matéria por suas objetivações no ambiente escolar

e para além dele se enquadram num espectro mimético cuja herança histórica se construiu ao longo de sua existência, tenha você consciência plena do coeficiente de alienação ao qual ela vem se subordinando, mas o importante é você pensar que o seu fazer pedagógico se encaixa em uma ou mais tipologias, goste você ou não. Você tem a liberdade para praticar quaisquer delas, mas isso tem um preço.

Qual o preço de uma escolha? Não convém mensurar, mas o que se podemos assegurar é que as consequências das escolhas denotam o compromisso, o engajamento com a classe social a qual a pessoa pertence; se a solução para o conflito entre natureza e cultura está no que Jean-Jacques Rousseau propôs para uma educação que se distende da passagem da infância à adultícia, tão explorada por Immanuel Kant (1724* 1804†), Johann Heinrich Pestalozzi (1746* 1827†), Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782* 1852†) e Édouard Claparède (1873* 1940†), isso denota uma escolha por parte de todos.

O projeto de educação que subjaz a obra *Emílio* nos mostra que a distinção entre teoria e prática e a necessidade de sua reunião está vinculada às contingências de cada caso prático, podendo variar infinitamente: “tal educação pode ser realizável na Suíça, mas não na França; tal outra pode sê-lo entre os burgueses, e tal outra entre os grandes” (ROUSSEAU, 2004, p. 6)...isso mostra que a ingenuidade de Rousseau relacionava-se com as condições materiais de seu tempo, por ele mesmo admitida e por outros criticada como um ponto de partida para o inédito viável.

Piaget (1998, p. 145) considerava a pedagogia do rousseuísmo carecia de uma psicologia do desenvolvimento mental para se constituir numa pedagogia científica... não há nada de uma embriologia real da inteligência e da consciência, que mostre como as funções se transformam qualitativamente no curso do dinamismo contínuo de sua elaboração. Seu equívoco e descuido histórico-filosóficos para com Rousseau não o exime de ter cometido erros práticos na sua pedagogia porque ele também extrapolou suas conclusões a partir da experiência restrita que teve com sua própria prole.

Jean William Fritz Piaget (1896* 1980†) fez várias escolhas para elaborar suas teorias sobre educação... sobre o que o professor deve considerar para que faça um excelente trabalho e tantas outras coisas, mas isso tudo tem um preço; tem um impacto sobre a existência das crianças a elas submetidas, num primeiro momento, e sobre a sociedade num momento seguinte. Sua consciência guiava seu fazer científico, pedagógico etc., e a coerência de suas ideias e ela se relaciona de maneira biunívoca. Isso denota uma escolha que pode ou não ser adotada por outrem.

O importante disso tudo é saber a diferença entre as coisas, entre as concepções teórico-epistemológicas que norteiam a práxis conservadora ou progressista, haja vista que toda concepção, proposta pedagógica e até mesmo uma pedagogia hegemônica é expressão de um projeto político e cultural, queira você ou não. Por exemplo, você saberia a diferença entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular? Qual das duas possui relação de classe com a ideologia orgânica? E qual possui relação com a ideologia arbitrária? É sobre isso que trataremos na próxima seção deste artigo.

A AULA NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Os estudiosos sabem que existem duas concepções de fazer ou produzir ciência, duas visões de mundo, duas visões de homem e duas visões de sociedade e, por conseguinte, duas concepções epistemológicas: a metafísica e a dialética. A metafísica é uma concepção acrítica ou reprodutivista porque está comprometida com a conservação e a manutenção do *status quo*.

Não adota a crítica como postura e categoria de análise, o que possibilita o fortalecimento e a manutenção, por exemplo, da sociedade burguesa, uma sociedade dividida em classes sociais por força do capital. O questionamento e as reivindicações são tidos como anomalias, badernas ou comportamento atrasado.

O ponto de vista dialético nos possibilita compreender a sociedade burguesa como um campo de contradições sociais... ajuda também a ver que a globalização é uma ideologia inventada pelos organismos internacionais de cultura e de financiamento, a serviço do Grupo dos Sete (G7), para resolver as crises cíclicas do sistema produtivo do capital ocasionadas pela não realização plena da mercadoria que ocorre nas inúmeras espacialidades do mercado em condições flexíveis de acumulação privada de riqueza, ou seja, os países membros do Grupo dos Sete (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido) não conseguem vender o que produzem e amealhar riqueza.

O discurso da globalização é propagandeado como uma solução definitiva, absoluta, inquestionável, e os Estados nacionais, com exclusivo destaque para o Brasil, considerados em processo de transição de um estado de subdesenvolvimento para o desenvolvimento são levados a comprar seus computadores, outros aparelhos eletrônicos, serviços etc., resolvendo a situação do desemprego estrutural no centro do sistema do capital e agravando, cada vez mais, a situação na periferia do mesmo... na educação sofremos influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Não é difícil compreender que a ideologia globalizante da OCDE tem como objetivo melhorar as políticas e resultados educacionais..., mas ao mesmo tempo em que a taxonomia de avaliação dos resultados escolares usada pela OCDE, diga-se de passagem estranha ao chão das escolas brasileiras, é usada para medir, a cada 3 anos, a qualidade da educação escolar recebida pelos estudantes de instituições escolares públicas, privadas, rurais e urbanas no ano que completam 15 ou 16 anos, os governos locais não observam fatores diretamente relacionados a qualidade como a desvalorização do magistério; a quantidade de discentes por sala de aula; a não universalização das creches etc..

O limite teórico-metodológico da metafísica não auxilia seu usuário a compreender que não se pode medir a qualidade da educação escolar usando um instrumento de medição que possui em sua essência um princípio extremamente contraditório: “tratar iguais como diferentes e diferentes como iguais”... Ou seja, não se pode e nem se deve quantificar estatisticamente o desenvolvimento das habilidades relacionadas a leitura, matemática e ciências da educação de países como Finlândia, China e Singapura, primeiros lugares de 2000 a 2015, com qualquer escola brasileira porque tal comparação não se materializa a posterior em soluções pedagógicas que mudem o *status quo*.

Tudo nos leva a crer que a ideologia globalizante da OCDE se reduz a um novo fetiche indutor na área das políticas públicas para a educação escolar: a quantificação fetichizada dos resultados escolares... acreditar que um instrumento de pesquisa tenha a capacidade de medir, de mudar etc. a qualidade dos processos escolares é uma ilusão no plano da consciência, tendo em vista que os resultados alcançado pelas escolas brasileiras continua muito aquém dos países desenvolvidos e atrás de inúmeros países em desenvolvimento, incluindo diversos países latino-americanos porque o Brasil apresentou um recuo nas médias das áreas Leitura, Matemática e Ciências.

No âmbito do exercício do magistério, a perspectiva dialética nos permite afirmar que o professor agora é e não é mais o senhor do seu trabalho. É, ao mesmo tempo, um manipulador mais ou menos eficiente de instrumentos didático-pedagógicos construídos, muitas das vezes, em países mais desenvolvidos tecnologicamente que o Brasil, e, também, um simples usuário

que não faz questão de saber os princípios científicos envolvidos na concepção e fabricação dos instrumentos que manipula. O planejamento se resume a uma listagem de conteúdos copiados dos sumários dos livros didáticos e que, muitas das vezes, o professor resume a relação com o cotidiano do discente a passar nos vestibulares.

Como é a aula na perspectiva dialética? O docente e o discente se constituem sujeitos compromissados com o processo pedagógico mediado pelas coisas constitutivas do mundo e o conhecimento historicamente acumulado como algo condicionado e que condiciona os indivíduos desse processo... nega à neutralidade das Ciências Humanas e Sociais como concebida pelos adeptos do positivismo. O método, a metodologia e a seleção de conceitos científicos oportunizam ao discente não só o entendimento da realidade excludente em que sobrevive, mas também a acomodar aspectos cognoscitivos que o levarão a consciência de sua posição na sociedade burguesa, possibilitando recuperar a sua memória histórica.

O discente submete a crítica o papel da sociedade na sua formação como indivíduo, além de conteúdos que coloquem questões suas experiências vividas, que se manifestam nas dimensões do imbricado mosaico que constitui o proletariado contemporâneo. É preciso que se inicie esse discente nos procedimentos da produção do conhecimento incentivando um relacionamento ativo e crítico com o saber historicamente acumulado, e negando esse conhecimento como verdade absoluta e acabada. Por outro lado, conseguir que o discente produza conhecimento, ou seja, faça uma reflexão sobre um objeto de estudo, pressupõe um relacionamento entre os sujeitos do processo diferente do positivista (MOREIRA; CASTRO, 2011, p. A4).

O professor dá a palavra para o discente que discute com base nos textos lidos, nas observações, nas entrevistas, na reflexão de textos coletivos produzidos pela turma e na experiência de vida... há a participação e o esforço do mesmo para aprofundar e incorporar conhecimentos novos, permitindo o desenvolvimento da realidade que o oprime e da sua própria situação histórica de oprimido... a aula é um “diálogo entre o professor e os discentes para estabelecer uma relação de intercâmbio do conhecimento e vivências. O diálogo, entretanto, deve ser considerado não apenas como uma conversação, mas sim como uma busca recíproca do saber” (FREIRE, 1996, p. 37).

Na concepção positivista, a aula enfatiza a ordem, a integração, o consenso, excluindo as tensões e manifestação da vida social que não concorram para a ordem e funcionalidade da sociedade. Concebe o conhecimento como reflexo do objeto ou dos fatos sociais. Utiliza uma metodologia baseada, unicamente, na aula expositiva onde os alunos são ouvintes passíveis que deverão reproduzir o que foi transmitido. Os conteúdos trabalhados na perspectiva positivista da Educação Bancária se referem, principalmente, a conciliação, ao consenso, a cordialidade e não violência (MOREIRA; CASTRO, 2011, p. A4). Os temas que deixam aflorar a contradição, conflito, as tensões e violências tendem a serem minimizadas ou eliminadas das matrizes curriculares propostas para a Educação Básica.

Segundo Demo (2018, p. 62), a aula na concepção positivista apenas repassa conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o discente porque o coloca numa situação de objeto de ensino e instrução. O pensador afirma ainda que esse tipo de aula é uma exposição copiada que não constrói nada de distintivo, e, por isso, não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate papo numa festa animada etc. Não mais do que um fuxico, essa aula é uma espécie de mimese distorcida da famosa preleção ora consequência do processo de formação aligeirada, ora produzida por uma crença de que a Internet é uma espécie de panaceia.

Freire (2005) afirma que esse tipo de aula é uma espécie de monólogo oriundo de uma prática que se constitui na pedagogia do palavrório. Ou seja, trata-se de um fazer pedagógico

metafísico que não contribui em nada para o esclarecimento das coisas do passado que não devem se repetir no presente... um fazer pedagógico que favorece uma pedagogia da resposta, essa característica acentuada de uma educação que visa depositar no corpo vazio dos educandos o conteúdo a ser apreendido. O professor deveria ensinar seu educando a perguntar, ou melhor, possibilitar e oferecer esse espaço para seu corpo irrequieto, mas, na verdade, nem ele foi educado para isso.

Acreditamos que a aula não pode ser um expediente rotineiro. Ela deve ser usada para denunciar a feiúra do mundo que se faz tão presente atualmente. Não se aprende muito só escutando conceitos relativos como riqueza, pobreza etc.; aprende-se ainda pesquisando, estudando e submetendo o resultado das pesquisas à crítica qualificada. É por isso que acreditamos que a pesquisa deve começar na Educação Infantil e não apenas quando o discente ingressa nos cursos de pós-graduação. O professor também precisa ser mais qualificado para que possa pesquisar e trabalhar com seus próprios textos e não somente com textos produzidos por outros pensadores.

O livro didático materializado na forma clássica (impresso) ou nas formas modernas (e-books) não pode subordinar, limitar o fazer pedagógico do professor progressista, libertador e despertador da curiosidade epistemológica... assim como ele não pode ser substituído por uma mediação tecnológica qualquer porque tais intermédios não possuem a capacidade de expressar amor, paixão, alegria, saber e sensualismo, o livro didático jamais conseguirá materializar tais sentimentos... sua importância ontológica é *haud dissimulanda percipitur*, mas sua função é dialógica porquanto é um produto do homem, e é sobre isso que trataremos na próxima seção.

UM DOS INSTRUMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O livro didático continua sendo uma das mediações norteadoras da prática pedagógica da maioria dos docentes, passando a ser um dos instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas porque são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Ele serve como fonte para as atividades de (re)produção de conceitos e, por isso, não pode veicular preconceitos e estereótipos, nem conter informações erradas ou desatualizadas, nem desrespeitar a Lei 9.394/1996.

Quais os critérios são frequentemente usados pelos docentes das escolas públicas para sua escolha? Conteúdo acomodado ao projeto político pedagógico da escola? Conteúdo alinhados com às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais? O que observamos ao longo de mais de 20 anos de exercício do magistério é que os professores e professoras das escolas públicas seguem ora o alinhamento dos tópicos curriculares que vem expressos no Diário Digital, no caso da SEDUC-AM, ora as recomendações historicamente sistematizadas pelos técnicos, no caso da SEMED.

Moreira e Castro (2011c, p. A4) asseveram que o livro didático não pode ser um curso, mas sim um recurso; não deve ser fonte de ideias. O apego descomedido faz com que o docente seja subsumido da primeira a última página, isto é, não é o professor que ministra aulas e sim o autor do livro didático. O livro didático não deve ser usado como único recurso ou acriticamente, mas usado como objeto do conhecimento no trabalho por meio da dialogicidade, onde os indivíduos do processo ensino-aprendizagem assumem o papel de sujeito que atua sobre o objeto.

Observamos que os docentes das escolas públicas da SEDUC-AM, da SEMED e também da Rede Privada de Ensino do Estado do Amazonas, estudadas por Moreira (2007), não fogem do que está escrito no livro didático, transformando-se em verdadeiros “dadores de aulas”, como ensina Freire (2010). Seguem religiosamente as recomendações, os exercícios e os conteúdos do referido recurso pedagógico, e quando querem inovar suas aulas vão a Internet para se apropriar de listas de exercícios, de slides de conteúdos e exercícios etc. sem sequer citar o nome do autor.

É uma espécie de pedagogia edificada no Ctrl-C, copia, e no Ctrl-V, cola. Uma pedagogia que anula a inventividade e a autenticidade porque só copia (Ctrl-C) o que é produzido por outrem, sem nenhum pudor; uma pedagogia que anula a probidade porque só cola (Ctrl-V) a propriedade dos outros como se fosse sua, sem nenhuma arrependimento; uma pedagogia que invalida a amorosidade porque apropria-se de propriedade privada sem a devida autorização do criador..., enfim anula princípios basilares do correto exercício do magistério, norteados pela boa ética e pela moral a ela relacionada.

Isso ocorre também na Educação Superior. Rubens da Silva Castro, professor aposentado da Universidade Federal do Amazonas, observou, em sala de aula, durante o Estágio Supervisionado realizado com os finalistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, disciplina obrigatória dessa habilitação, que os discentes não conseguiam se libertar dos limites teóricos dos livros didáticos... Trata-se de um desaparecimento estratégico, com um ser ninguém programado, e não com um encobrimento involuntário, em que se manifesta a falta de controle sobre a situação.

O nuômeno pode ser explicado da seguinte maneira: cultua-se que o que está escrito no livro didático é verdadeiro, inquestionável e, portanto, imutável... isso significa também que o professor da escola pública e privada perdeu, transitoriamente, sua identidade profissional, pois acredita nas mensagens registradas nos livros didáticos como suas e a principal função do professor, que não é só direcionar a práxis do processo de ensino aprendizagem, se submerge, mas também perde sua função mediadora de transmissão da herança cultural construída por meio dos tempos.

E quanto ao conteúdo do livro didático? Segundo Moreira e Castro (2011c, p. A4), Dermeval Saviani, numa palestra proferida durante o Seminário Nacional de Literatura e Pós-Modernidade, em Porto Alegre, no ano de 1988, defendeu: o conteúdo do livro didático não deve ser tradicional, nem moderno ou pós-moderno; ele deve ser o clássico pois utilizando-se do livro enquanto instrumento de informação do que acontece em nossa época, para entendimento daquilo que passou, mas que perdura como válido para as épocas futuras, a educação escolar estará contribuindo com o progresso da cultura humana.

O conteúdo do livro didático de Química adotado nos primeiros anos do Ensino Médio nas escolas públicas, subordinadas a SEDUC-AM, por exemplo, segue uma sequência didática de conteúdos que exige uma quantidade de aulas por semana muito maior que as duas únicas aulas de Química que se tem estabelecidas hoje pelo MEC. Resultado imediato: alguns conteúdos são ministrados de maneira aligeirada para os discentes porque o docente tem que cumprir as determinações pedagógicas da SEDUC-AM e fechar as notas no Diário Digital... o conteúdo Estequiometria é um exemplo clássico disso.

Um nuômeno desses não acaba por aí. Geralmente, os gestores escolares solicitam aos docentes as notas dos discentes do quarto bimestre no mês de novembro porque os técnicos da SEDUC-AM precisam prever a matrícula do ano seguinte pelos dados estatísticos, dados esses que viabilizam o Governo do Estado acessar programas: Projovem, PNAIC, E-tec Brasil, Renafor, Gestar, Mais Educação, Mais Leitura, Mídias na Educação, Pradime, Proei, ProInfo

e, por fim, o famoso FUNDEB. Resultado mediato: os discentes são aprovados para o segundo ano do Ensino Médio sem os pré-requisitos necessários.

Hypolito (2010) afirma que, no caso do livro didático, grandes indústrias de livros didáticos – as grandes editoras – compilam conhecimento, exploram a força de trabalho dos autores e, de quebra, orientam em muito o trabalho realizado pelos professores nas escolas públicas e privadas. Muitos desses professores escolhem os livros motivados pelo intercâmbio pecuniário que repousa sobre o sistema de adoção do livro didático, ou porque estudaram por alguns deles quando estavam discentes na Educação Básica e, por conta desses fatores, seguem linearmente os seus conteúdos sem nenhuma crítica.

O período de escolha dos livros didáticos nas escolas públicas é um momento que pode ser comparado a um leilão entre dois negociadores: de um lado, os representantes das editoras oferecendo livros e propostas para a adoção. Geralmente, o bônus da adoção é o material escolar do filho ou outra benesse; de outro lado, os docentes esperando que a melhor oferta os motive a adotar determinados livros. E essa é uma das maneiras dos representantes do capital exercerem o domínio sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. Não é o professor que escolhe o livro didático. Pelo contrário! É o livro didático que viabiliza um novo tipo de subordinação da força de trabalho.

Moreira e Castro (2011e, p. A4) nos ajudam a compreender as contradições desse processo de negociação: os docentes de todas as escolas são convocados a se reunir em grupos disciplinares para a famosa escolha do livro didático dos anos letivos seguintes a escolha, mas todo início de ano letivo que chegavam pelos Correios nas escolas não são os mesmos livros que foram escolhidos pelos docentes. Resultado: Os docentes que realmente se importam com essas questões começam a perguntar do Gestor Escolar o que ocorreu... o descontentamento tem uma duração média de pelo menos duas semanas.

O drama chega a sua terceira semana, registram Moreira e Castro (2011e, p. A4): os descontentes solicitam explicações das autoridades do Governo Estadual. Os Coordenadores de Distrito Escolar são convocados a SEDUC-AM para uma reunião com o Secretário de Educação... Os Coordenadores convocam os Gestores para uma reunião urgente. Os Gestores saem da reunião com a missão de acalmar os descontentes a qualquer custo. Decorrencia: ambos garantam seus cargos de confiança, enquanto seus chefes acessavam mercadorias incompatíveis com seus ganhos anuais.

O livro didático deve favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando aos discentes e docentes o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social. O livro não pode continuar como fonte de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor a fim de serem memorizados e repetidos pelos discentes. O livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser uma fonte viva de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças.

O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

O que é o diálogo para Paulo Freire? No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire escreve primeiro sobre o antidiálogo, para depois explicar o que é o diálogo. O que é antidiálogo? É a conquista. É, sem dúvida, uma palavra terrível, nada tem de humano, quando nos referimos à conquista de pessoas. Conquistamos coisas, não pessoas. Se nós praticamos o espírito da

conquista, nós não estamos respeitando os outros como ser, estamos sim tratando os outros como coisas. Nós conquistamos, aprendemos, captamos, temos coisas e animais, mas não podemos ter uma pessoa na nossa vida.

Outra estratégia do antidiálogo, outra prática do antidiálogo, é a divisão das pessoas. Para quem não sabe os romanos já praticavam isso. Quem estudou História deveria saber muito bem que Roma foi a mestra do poder. Já a Grécia nasceu para a reflexão, Roma nasceu para o poder. O direito romano é estudado e é básico até hoje. Os romanos escreviam “Divide et Impera” – divida que você ficará por cima! Esta é técnica que fora usada pelos governos da Ditadura Civil-Militar assomada a do grande capital, com relação à política universitária. Trocaram o nome de Centro Acadêmico para Diretório.

O Estado de Exceção acabou com a União Nacional dos Estudantes – UNE. Dividiram, separaram os estudantes. Separaram para governar, para impor a situação, para mandar. E isso não é diálogo. Outra técnica muito usada é a manipulação, que também é uma ação antidialógica que acontece muito. É uma das maneiras de conformar as massas aos objetivos da minoria. Moreira e Castro (2013, p. A4) entendem que a pior estratégia de antidiálogo é a invasão cultural. É a coisa que mais se pratica neste País. Há invasão cultural da minoria dominante sobre a maioria, por exemplo, estudantil.

De 1964 até meados da década de 1990, os estudantes das escolas brasileiras passaram a estudar conteúdos no enfoque que interessava à classe hegemônica. Precisávamos estudar Educação Moral Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP)? Não! Se já existia nos currículos das escolas História, Geografia e Filosofia não havia necessidade de se estudar EMC e OSPB. Bastava trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares referidos acima de maneira dialogada, objetivando a preparação dos discentes para o exercício da cidadania.

O que é o diálogo, então, para Paulo Freire? É verdadeiramente colaboração, antes de qualquer coisa, co-laboração. Diálogo é, antes de tudo, trabalhar intensamente junto com outros. com o povo. Um bom vigário, um bom político, no melhor sentido, é aquele que trabalha com, não que trabalha a partir de seu escritório, mas trabalha com o povo de sua classe social, de sua igreja e de seu concidadão. O professor progressista precisa trabalhar para o oprimido, haja vista que trabalhar para o opressor é incoerente..., ou seja, antidiálogo fala da divisão, o diálogo fala em união.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, o Patrono da Educação Brasileira esclarece a sociedade basicamente a partir do confronto entre opressores e oprimidos. Conforme o pensador, a educação tradicional, ainda hoje praticada nas salas de aula, ao não dar voz aos oprimidos, ajuda a perpetuar as injustiças sociais porque acomoda. A Pedagogia do Oprimido é uma maneira de conscientizar as pessoas sobre a realidade social, com as suas contradições. A educação não poderia ser desvinculada de seu principal objetivo que, segundo Paulo Freire, é a construção de uma sociedade mais justa.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OU EDUCAÇÃO POPULAR?

Há algum tempo chegamos à conclusão de que o conceito, e principalmente a prática, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) veio se transformando historicamente em Educação Popular no Brasil e em outros países da América Latina. A História Universal mostra que o mundo funciona por avanços e retrocessos: um passo à frente, dois ou mais atrás. No Brasil, a

partir da década de 1990, a relação mudou significativamente: um passo à frente, dez ou mais atrás. (MOREIRA; CASTRO, 2011a, p. A4)

O referido processo de amadurecimento representa uma mudança qualitativa nas experiências desenvolvidas neste campo. Produz, também, além da competência científica, a compreensão crítica dos seres educadores, principalmente no entendimento onde o Brasil mais recuou. A referida evolução permitiu a esses profissionais buscar a superação dos procedimentos didáticos e conteúdos desvinculados dos meios populares.

A discussão dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais passou a ser parte integrante da Educação Popular. O processo de flexibilização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) é um fato real que repousa sobre o autoritarismo do Estado Novo. A Educação Popular é um processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado mais abrangente do que a Educação de Jovens e Adultos: alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde.

A Educação Popular une ciência, técnica e método vinculados aos interesses dos trabalhadores. A Educação de Jovens e Adultos busca a técnica vinculada aos interesses dos empresários. A Educação Popular é um ato político que viabiliza a conscientização por meio da aquisição significativa dos conhecimentos. Neste sentido, a educação deixa de ser uma educação burocratizada e bancária e passa a ser progressista e democrática. Deixa de ser conservadora e neoconservadora para ser libertadora.

Ela ocorre por intermédio de um processo pedagógico que busca, num primeiro momento, transmitir conteúdos do interesse e importância dos grupos populares que se encontram a margem do processo de desenvolvimento econômico, cultural e político do país... e, num segundo momento, contribuir para que oprimidos superem a condição de massa de manobra para a condição de povo organizado, que pode se libertar da dominação cultural, política, ideológica e econômica.

Os conteúdos críticos da Educação Popular ajudam o educando a superar o seu saber anterior acumulado a partir da experiência vivida cotidianamente. É uma passagem do senso comum, de um estado de ingenuidade, para a consciência filosófica, um estágio de maturidade onde o ser busca ser mais livre, mais cidadão e, sobretudo, mais feliz. A Educação Popular é preocupada, primeiro, com a leitura crítica do mundo, mesmo que as pessoas não façam à leitura da palavra.

O senso comum só pode ser superado a partir da leitura crítica e não com o desprezo arrogante dos elitistas por este tipo de informação que é do interesse de todos. A Educação Popular não aceita a neutralidade política. A Educação de Jovens e Adultos trabalha com essa ideologia, ideologia da dominação. A Educação Popular respeita os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos. A Educação de Jovens promete fantasias.

Os educadores populares têm nos sonhos um ponto de partida e não um ponto de chegada. É uma busca da utopia não como coisa impossível, como o irrealizável, mas como um projeto muito difícil, mas que pode ser conquistado coletivamente por meio de uma direção libertadora, esclarecedora. Como ensina Freire (2010, p. 42): “É possível vida sem sonho, mas não existe humana e histórica sem sonho”. Ensina, ainda, que o sonho precisa ser sonhado coletivamente e não individualmente.

O educador nos ensina, ainda, que o sonho sonhado sozinho é sonho, e que o sonho sonhado coletivamente possui a capacidade de se materializar em realidade concreta. Na proposta ontológica de Paulo Freire o sonho – na perspectiva apontada acima – ocupa um espaço de destaque. Mas não é o sonho que acomoda, mas aquele que impulsiona o ser na direção da luta de classes para conquistar os seus ideais mais caros, aqueles que a maioria de nós vem se distanciando.

Concisamente, a Educação de Jovens e Adultos é uma proposta das elites dirigentes para o povo dirigido que visa preparar os indivíduos para desenhar pictoriamente o nome, votar e ingressar no mercado de trabalho para fins de acumulação do capital. Já a Educação Popular é “voltada para constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, é a que pode contribuir para construção de cidadãos ativos, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade” (GALLO, 1999, p. 56).

Não há exagero em registrar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação que foi criada para sustentar um estado de cegueira coletiva como bem o descreveu José de Sousa Saramago (1922* 2010†) no Ensaio sobre a cegueira. Descrevê-lo não é uma opção para quem não quer enfrentá-lo, mas submetê-lo ao escrutínio da crítica radical é uma decisão epistemológica e ontológica para além do estado de cegueira induzida que hoje impera no meio acadêmico como estratégia de dominação... O que o cego não vê a ele parece não causar nenhuma ameaça.

Outrossim, as aulas expositivas que por ora se generalizam nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos brasileiras são momentos pedagógicos que ora oscilam para mais perto de um monólogo do que um diálogo profícuo que buscaria desopacizar a verdade... o monólogo se constrói ora por ocasião das condições favoráveis oportunizada pelo corpos cansados devido ao procedimento de exploração líquida imposto pelos processos de subordinação do capital flexível.

Ora o monólogo do professor se constrói dentro da limite tênue entre a ingenuidade e a astúcia. Ingenuidade ocasionada pela cegueira induzida, reificação própria do sistema do capital somada a uma empiria cega que norteia um fazer pedagógico que enfeia o mundo, ao mesmo tempo que desvaloriza a docência... segundo Malta (2018, p. 21), a astúcia (*mêtis*, do grego) opera sim com o desaparecimento, mas com um desaparecimento estratégico, com um não ser ou ser ninguém programado, e não com um encobrimento involuntário, em que se manifesta a falta de controle sobre a situação.

O professor astuto assume, na docência, a figura de “ser ninguém programado” e prefere ocultar-se na corporatura de um professor que explica bem o conteúdo do componente curricular; que é pontual, assíduo e frequente; que é participativo nas reuniões pedagógicas; que concorda com todos os mandos e desmandos e as vezes até discorda para não se confrontar com a maioria; que é acrítico com relação aos destinos dado as verbas federais, estaduais e municipais repassadas a APMC; que é querido pela equipe gestora porque não é um professor problemático...e tantas outras coisas mais.

Quando o professor astuto adota a representação do “não ser” ele não se determina com o oprimido, negando que também é oprimido...sua prática pedagógica não direciona o processo de formação dos discentes para que se tornem, em diálogo com ele e com as coisas do mundo, sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se pessoas marcantes no mundo, como registra Freire (1996). O seu “não ser” provoca um aumento na entropia pedagógica do mundo, com reflexos temporais e espaciais para além do momento por ele produzido.

Há solução para isso? Várias, possivelmente. Se você não quer fazer parte desse grupo de professores, tome consciência do alcance social de suas atitudes como professor e, em seguida, reconheça o potencial progressista do seu fazer pedagógico... transforme-o em um momento de diálogo dialógico contínuo que sempre parte das coisas que estão presentes com os discentes, incrustadas nos seus subconscientes como sínteses precárias de um mundo em constante movimento, mostrando a eles que as coisas da mundanidade podem ser e não-ser ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS... OU UM NOVO REINÍCIO

O uso consciente e intencional dos apotegmas cunhados por Paulo Réglus Neves Freire nos possibilita examinar o sociometabolismo com uma perspectiva científica para além daquelas tão bem divulgadas pelos meios televisivos, remotos, midiáticos. É antes de tudo uma práxis amalgamada a partir de um sentimento existencial de pertencimento à classe do proletariado moderno, porque sou vitimado pelos processos relativos de extração de mais-valor, e, também, do oprimido porque mesmo tendo desenvolvido a habilidade de sintetizar o concreto pensado, não posso me arvorar a condição de não-oprimido se as estruturas estruturantes ainda se fazem presentes nos processos de existência.

O ser, o fazer, o diferenciar, o usar e o dialogar progressistas que alhures estão submetidos ao escrutínio da crítica são dimensões biunívocas inseparáveis para quem decide estar com o oprimido, determinando-se com e por ele na construção coletiva e possível de ações nos limites do próprio sistema do capital... para que não se pense que as coisas desprovidas de beleza do mundo dos homens só se tornem belas no mundo de Deus é preciso sempre voltar-se aos clássicos como se fosse a primeira vez para reviver a esperança de que é possível arquitetar soluções inéditas-viáveis para uma mundanidade sempre sujeita à vontade dos homens – porque os homens que amam podem ser os mesmos que não amam.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALLO, Silvio (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. 5. ed. São Paulo: Papyrus. 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 42/54-62. 1982.

MALTA, André. **A astúcia de ninguém**: ser e não ser na Odisseia. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2018.

MOREIRA, Elizeu Vieira. **O Progestão-AM como perpetuação do simulacro da**

“Qualidade Total” na Educação Pública do Estado do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. A prática pedagógica do professor à luz da Teoria do Conhecimento. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus, 8 de julho de 2011a, Caderno/Política, Edição n. 41.194, A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: Qual a diferença?** **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 29 de abril de 2011b, Edição 40.801, p. A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. Um dos instrumentos da prática pedagógica. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 23 de dezembro de 2011c, Caderno/Política, Edição 40.968, p. A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. A aula na perspectiva dialética. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 30 de dezembro de 2011d, Caderno/Política, Edição 40.963, p. A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. O país das maracutaias (parte 1). **Jornal do Commercio, (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), v. 40.890, p. A4 - A4, 02 set. 2011e.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. O diálogo em Paulo Freire. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 3 maio de 2013, Caderno/Política, Edição 41.297, p. A4.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOBRE O AUTOR

Elizeu Vieira Moreira: Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (2007). Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal do Amazonas (2016). Professor da Educação Básica da SEDUC-AM, a mais ou menos vinte e nove anos, e, paralelo a isso, Professor-Orientador.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MOREIRA, Elizeu Moreira. Algumas reflexões críticas sobre o campo da educação escolar a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores progressistas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 263-278, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 21/07/2020

(01) Revisões requeridas em: 27/08/2020

(02) Revisões requeridas em: 16/10/2020

Aprovado em: 30/10/2020

METODOLOGIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA: UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA UMA AÇÃO LIBERTÁRIA NO BOJO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

PAULO FREIRE'S METHOD: AN EMANCIPATORY EDUCATION FOR A LIBERATORY ACTION IN THE CORE OF THE SOCIAL MOVEMENTS

EL MÉTODO DE PAULO FREIRE: UNA EDUCACIÓN EMANCIPATIVA PARA LA ACCIÓN LIBERTARIA EN EL BOJO DOS MOVIMIENTOS SOCIALES

JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL
JOCELIA.BNOGUEIRA@HOTMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-8230-4857

EDILSON DA COSTA ALBARADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
BELÉM, PARÁ, BRASIL
EDILSONALBARADO@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-1417-8419

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL
MEOV06@YAHOO.COM.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-4249-7142

RESUMO: As reflexões sobre a teoria freireana problematizam os sentidos de uma sociedade que necessitou expandir a socialização e a aprendizagem das crianças e dos adultos em função de uma base de produção industrial e tecnológica, e não em função das demandas de libertação e humanização da sociedade. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é refletir sobre o método de Paulo Freire e seu legado no campo da educação, que trouxe a esperança e libertação no chão das escolas e dos movimentos sociais populares. Falar em Paulo Freire é instigar a história e perguntar: qual foi o motivo da educação brasileira não ter desenvolvido uma educação progressista? Esse educador semeou um novo sentido para educação e criou bases conceituais para pensarmos a autonomia, o diálogo, a emancipação como chave para os processos educativos. Os estudos envolveram pesquisas bibliográficas em livros de autoria de Freire (1981, 1982, 1987, 1996, 1997) e Brandão (2006) e em artigos disponíveis na internet, os quais apontam que a teoria de Paulo Freire tem sido marcada por uma pedagogia da resistência e por uma educação libertadora e da emancipação, a favor das experiências de diálogos com diferentes movimentos sociais, bem como nas aulas de alfabetização de adultos, que revelam a importância do processo de escuta das necessidades do povo por meio de suas formas de organização e mobilização social e popular.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria freireana. Transformação social. Pedagogia libertadora. Educação popular.

ABSTRACT: The reflections about the Freirean theory problematize the meanings of a society that needed to expand the socialization and the children and adults learning regarding an industrial and technological production basis, and not regarding the society liberty and humanization demands. In this context, the objective of this study is to reflect about Paulo Freire's method and its legacy in the field of education, which brought hope and liberty on the school floor and the popular social movements. Talking about Paulo Freire is to instigate History and ask: what was the reason that the Brazilian education did not develop to a progressive one? That educator sowed a new sense for education and created conceptual basis for us to think of autonomy, dialog, emancipation as key for the educational processes. The studies involved bibliographic researches in books authored by Freire (1981, 1982, 1987, 1996, 1997) and Brandão (2006) and in articles available on the internet, which indicate that Paulo Freire's theory has been marked by a pedagogy of resistance and by a liberating and emancipating education, in favor of the experiences of dialogues with different social movements, as well as in the literacy classes of adults, that reveal the importance of the process of listening to the people's needs by means of their forms of organization and social and popular mobilization.

KEYWORDS: Freirean Theory. Social transformation. Liberatory pedagogy. Popular Education.

RESUMEN: Reflexiones sobre la teoría de Freire problematizan los significados de una sociedad que necesitaba expandir la socialización y el aprendizaje de niños y adultos a partir de una base de producción industrial y tecnológica, y no por las demandas de liberación y humanización de la sociedad. En este contexto, el objetivo de este estudio es reflexionar sobre el método de Paulo Freire y su legado en el campo de la educación, que trajo esperanza y liberación a las escuelas y movimientos sociales populares. Hablar de Paulo Freire es instigar la Historia y preguntarse: ¿cuál fue la razón por la que la educación brasileña no desarrolló una educación progresista? Este educador sembró un nuevo significado para la educación y creó bases conceptuales para que pensáramos en la autonomía, el diálogo, la emancipación como clave de los procesos educativos. Los estudios han implicado la investigación bibliográfica en libros de Freire (1981, 1982, 1987, 1996, 1997) y Brandão (2006) y en artículos disponibles en Internet, que señalan que la teoría de Paulo Freire ha sido marcada por una pedagogía de resistencia y por una educación de liberación y emancipación, a favor de las experiencias de diálogos con diferentes movimientos sociales, así como en las clases de alfabetización de adultos, que revelan la importancia de escuchar las necesidades de las personas a través de sus formas de organización y movilización social y popular.

PALABRAS CLAVE: Teoría freireana. Transformación social. Pedagogía liberadora. Educación popular.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com objetivo de discutir acerca da metodologia na perspectiva freiriana, desenvolvida nas práticas educativas de Freire e de seus colaboradores, como também, analisar em sua obra a presença de uma pedagogia libertadora, de caráter emancipatório. A partir de uma educação que concebeu como formação humanizadora do educando, categoria construída por Paulo Freire. Esse, passa a ser o centro dessa ação educativa e dialógica.

Evidencia-se tal metodologia como um caminho para o processo de formação de uma consciência crítica do sujeito, o qual vai se construindo como protagonista das suas ações na sociedade, buscando transformá-la para bem melhor viver em comunhão com o outro e com o espaço de ocupação em que vive. Em outras palavras, buscar mecanismos para a transformação das condições de uma vida opressora para uma vida digna com melhores condições para atuar no mundo.

Estudar o pensamento freireano é crucial na sociedade capitalista sendo esta eivada de desigualdades e contradições sociais. Paulo Freire assume em suas obras uma pedagogia centrada na pessoa humana capaz de intervir no mundo na medida em que este se instrumentaliza de um manancial de conhecimentos críticos sobre esse mesmo mundo e amplia as possibilidades para poder apreender a realidade.

Para Freire, o conhecimento é resultante do processo de diálogo das experiências vividas, traduzidas como sua realidade social, cultural, política e afetiva com as situações de aprendizagem mediadas pelo educador, que incentiva o debate no espaço de sala de aula, chamado como “círculo de cultura”, na década de 50, em Angicos (FREIRE, 2001b) e este tem a função de conscientização, pois que somente é livre quem tem consciência de sua opressão e luta para libertar-se. Em outras palavras, quem conhece a realidade pode intervir nela de forma transformadora, traduzindo-se esta ação como cultura (FREIRE, 2001b).

Assim, a realidade reveste-se de muitas matizes e, para tal, o homem precisa problematizá-la e inquietar-se com tudo que lhe causa estranheza. Por isso, estudar a metodologia na perspectiva freiriana nos leva a perceber a sua importância em nossos dias, por nos oferecer subsídios capazes de conduzir o educando a um processo reflexivo, tornando-se em condições

filosóficas e sociológicas de desmistificar os diversos modos de perceber os variados processos históricos que reveste a realidade social.

A educação, para Paulo Freire, é uma prática social que conduz a pessoa humana ao ato de libertar-se e a libertar o outro da educação opressora, capaz de resultar em processos de conscientização, que seguem durante toda a vida. Porque sempre surgirão outras situações/realidades que necessitarão de ser interpretadas, analisadas com o crivo da crítica. Percebemos o dinamismo social e isso provoca no ser humano uma postura ativa, atuante na sociedade a que está inserido.

Paulo Freire defende a educação libertadora como práxis humana, cujo fundamento está demarcado por uma educação popular. Ele deixa o legado de que o papel e o sentido histórico da educação popular é caracterizada como resistência e oposição ao *status quo*, e desvela a ideia de que tudo “está como está” por, naturalmente, ser assim e, aponta as determinações econômicas e os condicionantes sócio-históricos que dão causa à realidade vigente.

O trabalho desse educador de renome esteve sempre presente discussão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2001b). Isso o fez produzir uma crítica quanto à educação bancária e a reprodução de uma forma de comunicação de mão única. Significa que a educação para Paulo Freire é um processo de criação em que o sujeito é o centro desta ação, significa pensar a educação como um ato de reconhecimento que nos leva à conscientização. Portanto, não é uma simples transmissão de informações em que o educando é sempre um expectador passivo na sala de aula.

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: SUBSÍDIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A pedagogia de Freire (1981) contribui para romper com a ideia de que o conhecimento do mundo é fixo, ao contrário disso, esse conhecimento pode mudar em face das influências recebidas e dos condicionantes sociopolíticos, os quais podem mudar olhares, percepções e compreensões da natureza, da vida e dos outros, e da realidade social que em si não é rígida. A flexibilidade permite sermos criadores na configuração que damos aos diferentes mundos, ao modo como os enxergamos e aos diferentes pontos de vista que a ele atribuímos (NOGUEIRA, 2020).

Essa forma de pensar e agir contribuiu com a elaboração de uma importante experiência de educação, classificada por alguns pensadores como de Tendência Progressista de Educação, pensada para promover a transformação social. Assim, identificamos:

Ao nosso ver, as tendências pedagógicas progressistas se constituem nas teorias que terão como objetivo central tentar conceber criticamente a educação e a escola na sociedade capitalista, buscando ainda de que forma essa educação e escola podem ajudar no processo de superação das desigualdades sociais, contribuindo ainda para a construção de uma nova sociedade (MEKSENAS, 2005, p. 86).

A Pedagogia Libertadora, também é conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, que vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido, cujo saber mais importante é a consciência da realidade em que vive aliada à busca pela transformação social (NOGUEIRA, 2020). Freire (1987) desenvolve uma análise crítica da realidade social, sustentada, implicitamente, nas finalidades sociopolíticas da educação.

A condição de se libertar ocorre por meio da elaboração de uma consciência crítica ligada passo a passo com a organização de classe. Por isso, a proposta é que se desenvolva a partir da sala de aula, discussão de temas sociais e políticos; o professor coordena atividades e atua juntamente com os alunos. Assim, Paulo Freire (1996), nos seduz a compreender o papel primordial que a educação pode exercer em uma sociedade: a de promover a esperança de que temos uma responsabilidade em buscar mudanças e nos conscientizar de que:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lhe deram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça neles ou nelas a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112).

Paulo Freire (1994) enfatiza ser a sala de aula um círculo de cultura, pois à medida que o sujeito vivencia espaços onde o ensino é uma troca entre educador e educando, envolvidos num processo dialógico, estes interagem com o conhecimento que passa a ser, dialogicamente, ensinado e aprendido e, aprendido e ensinado. „A educação, nesse caso, é uma leitura de mundo e as salas de aula:

[...] espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia o lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feita pelo educador ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994, p. 155).

Nesse sentido, os constitutivos de uma educação, para Freire (1994), estão, intrinsecamente, relacionados a uma educação que emana dos problemas vividos na comunidade, onde todos são chamados a discuti-la e problematizá-la, a partir das vivências. A vida comunitária é o espaço de troca de experiências, de partilha, de ajuda mútua, de ensinamentos tradicionais, que colaboram com a organização, articulação e com o processo de conscientização dos moradores daquela comunidade.

Em se tratando de uma educação popular, tem como fundamentos a condição humana de sujeito em criação – a liberdade; a superação da inexperiência democrática; o respeito e valorização à pluralidade - transcendência; a democratização; a criticidade; a consequência e temporalidade das relações de homens e mulheres com outros e outras e com o mundo; o diálogo; o ato de cultura humana, datado e situado historicamente; a transformação; a atitude radical de curiosidade epistemológica, de compromisso com o coletivo, de solidariedade; de Ética Universal do ser humano; de ato político de enfrentamento à discriminação, à desigualdade de direitos, à injustiça. Nesse caso, enfatizamos a radicalidade de pensamento de Paulo Freire:

[...] a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (FREIRE, 1981 p. 117).

A educação popular, de acordo com Brandão (2006), surge nesse contexto como instrumento contra as injustiças, contra os mecanismos milagrosos de mobilidade social planejadas na condição de exploração das minorias sobre a maioria. Essa prática educativa não contempla aos objetivos dos projetos de sociedades fechadas, pois ela é resultado da luta revolucionária e persistente de homens e mulheres convictos de seu papel de educadores.

Assim, salientamos a importância da educação popular como modo de resistência e, ao mesmo tempo, como alternativa para um contexto de uma educação nova e inclusiva, pois que, não é para alguns, mas, é uma educação forjada no meio do povo, que luta, organiza-se,

transformando a própria vida ao fazer história. Uma educação como prática da libertação contra qualquer forma de discriminação, de opressão, por isso mesmo uma educação radicalmente democrática.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL DE LIBERDADE: SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO POPULAR

No nosso entendimento o pensamento de Paulo Freire e seus argumentos sobre a educação popular nos leva a pensar em uma práxis educativa aliada à prática de luta e a necessidade do desenho de um projeto societário onde a democracia, a liberdade, o respeito e a inclusão da pessoa humana estão sendo os aspectos fundantes da formação do povo para o enfrentamento da realidade. Vale ressaltar que o conceito de educação popular é muito reflexivo e Paulo Freire (1987), se coloca como porta voz dos oprimidos. Portanto, precisamos compreender como se processa a pedagogia de Paulo Freire sobre o oprimido e o opressor. Assim, temos:

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987, p. 32).

A educação popular é, hoje, uma forma de exercer a práxis regida para a inclusão e a diferença, sendo preciso que a lógica dessa inclusão possa atender de modo incisivo a condição de fortalecer o poder popular, as culturas e a construção do saber da classe trabalhadora. Ela ultrapassa os limites da sala de aula para ser uma atuação viva dos sujeitos na escola da vida, onde o lugar demarcado para o debate e a troca das experiências esteja presente nas vozes dos oprimidos que por ganharem espaço para reivindicarem seus direitos, ampliam a participação de modo permanente e coletiva na comunidade.

Uma educação para a emancipação humana, sendo mais que uma variante ou um desdobramento da educação de adultos, da educação que ocorre de modo informal ou da que ocorre permanentemente. A educação popular nasce no seio do povo como um movimento do trabalho organizado, consciente e político dirigido às classes populares sob a dinâmica de uma prática educativa, eminentemente, emancipatória.

A sala de aula como círculo de cultura amplia-se na educação popular, em que se efetiva a máxima de Paulo Freire, estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. Portanto, o espaço de estudo, um espaço de diálogo, uma atitude comprometida com a humanização da pessoa, em que a sala de aula se reveste de espaço de formação dos educandos e educadores em todos seus aspectos.

Ao ler a obra “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” (1982), Paulo Freire atribui um sentido para tudo o que fazemos, inclusive, ao ato de escrever por meio do qual emitimos uma posição, uma leitura do mundo. A escrita não é uma ação mecânica de quem deseja narrar um fato; nela aparece um compromisso embutido, ou seja, as ideias expressas nos textos revelam o que conseguimos apreender sobre a realidade e os conhecimentos.

Ao agir assim, comprometemo-nos com o que escrevemos e “[...] não pode ser outra a nossa posição em face do tema que agora nos reúne – tal o da humanização dos homens e suas implicações educativas” (FREIRE, 1982, p. 43). Para Paulo Freire, o educador deve evitar a alienação e a ilusão que, facilmente, servem de instrumentos ideológicos para oprimir.

Assim, Freire defende uma educação libertadora, eivada de uma pedagogia da libertação, tendo consciência de que não é possível tratar da educação libertadora, sem uma pedagogia também libertadora, “[...] aquela que tem que ser forjada *com* ele (oprimido) e não *para* ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1982, p. 46). O oprimido deve fazer parte desse processo de educação para a transformação não podendo ser uma prática de domesticação do oprimido pelo opressor.

A tarefa da educação para a humanização e para a libertação leva o educando ao ato de conhecer, viabiliza um novo conhecimento como processo de apropriação do mundo e de compreensão autêntica dos fenômenos sociais. A pedagogia de Freire é socialmente uma visão realista da educação que implica em desvelar ao educando a sua capacidade de conhecer. Então, podemos inferir a educação ou a ação cultural para a libertação instrumentaliza o educando ao exercício de sua consciência intencionada, uma ação emanada de uma educação humanista, por isso Freire insiste que o educador seja também humanista, enfatizando “[...] daí a necessidade a que fizemos referência anteriormente, de o educador, que fez a opção humanista, perceber corretamente as relações consciência-mundo ou homem-mundo” (FREIRE, 1982, p. 45), ou seja, ter consciência do compromisso por uma opção humanista de educação, defendê-la contra as ideologias dominantes e ser crítico mediante processos de domesticação e alienação embutidas na educação para a dominação.

Portanto, educandos e educadores são partícipes do saber que emerge como uma ação consciente e intencional e não de uma mera transmissão de conhecimentos como se o educando fosse um recipiente a ser preenchido com as ideias do educador, ao contrário, nesta pedagogia há um propósito de desenvolver a percepção crítica do educando e convicções comprometidas com o conhecimento “[...] através do qual o homem se percebe como um ser reflexivo, ativo, criador e transformador do mundo” (FREIRE, 1982, p. 45), um pensar a educação considerando o sujeito como agente na construção de sua própria história e de transformação social.

Dessa forma, há caminhos efetivos para superar a visão tradicional e conservadora do processo educativo. Freire (1987a) propõe que tanto educador quanto educando sejam colocados na mesma condição de igualdade, ou seja, como sujeitos do processo educativo, que constroem o conhecimento num processo de transformação de si mesmos e da realidade próxima e distante, chegando a transformar a sociedade.

Freire também propõe a criação de uma prática pedagógica que potencialize essa superação, uma vez que os pressupostos de sua pedagogia divergem da educação conservadora que limita os educandos e restringem suas aprendizagens aos processos de adaptação ao sistema, fazendo com que entendam sua condição sócio-histórica como natural e não como construção humana ou como produto da realização do homem em seu estar no mundo. A adaptação ao sistema não trabalha conteúdos e estratégias de cunho mais questionador da ordem social, política, econômica e cultural na qual os estudantes estão inseridos (NOGUEIRA, 2020).

Em Pedagogia do Oprimido Freire (1987a) desmistifica o processo de adaptação presente no sistema educacional e revela que educadores e educandos são sujeitos do processo educativo, são sujeitos da história, capazes de conhecer a realidade, problematizá-la e intervir sobre ela e sobre o mundo, são capazes de produzir conhecimento. A “pedagogia do oprimido” se opõe de forma antagônica à “pedagogia opressora”, que aliena, acomoda, silencie as possibilidades humanas de criar face às estruturas sociais, culturais e econômicas opressoras. Nesse processo, “Freire vê grande perigo na educação tradicional assistencialista, porque exerce a violência do antidiálogo e impõe o mutismo e a passividade, que impedem o educando de desenvolver uma consciência crítica para integrar-se a uma sociedade em trânsito” (NOGUEIRA, 2020, n.p).

Diante da histórica problemática do analfabetismo no Brasil, Freire encontrou nas experiências de movimentos populares caminhos para que o processo de aquisição da escrita e da leitura superasse o mutismo e a passividades. A proposta do método de Paulo Freire demonstra a dinâmica de valorização e reconhecimento do universo cultural dos sujeitos e como pode contribuir com os processos de libertação, conquista da autonomia e problematização da realidade.

O processo de alfabetizar é complexo e Freire (1987b) nos mostrou como esse processo pode ser simplificado e ressignificado. Ao alfabetizar um grupo de pessoas, em 45 dias, a partir das experiências de vida dessas pessoas, Freire (1987b) registrou e analisou esse processo de forma sistêmica em livros e em relatos contribuindo com direcionamentos para futuros educadores e educadoras.

Logo, consideramos importante evidenciar sumariamente as fases da metodologia de alfabetização em Freire (1987b): 1ª fase: Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2ª fase: Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3ª fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4ª fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; e 5ª fase: Elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores.

Ao promover o processo de alfabetização ligada à realidade de vida, do trabalho e da cultura, produz sentidos e significados que extrapolam a dinâmica da escolarização, envolvendo a dinâmica sociocultural de compreensão do mundo e as possibilidades de outras leituras desse mundo. Trata-se de um processo que vai além do sentido restrito de método, porque envolve os sujeitos da aprendizagem numa dinâmica de debate, discussão que os encaminha ao engajamento político e sociocultural nos espaços circundantes. Sua atualidade é indiscutível, tem contribuído com a construção da autonomia de educandos e educadores a partir de uma postura diferenciada desses sujeitos da aprendizagem

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE AUTONOMIA: ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

Na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (2002) enxerga além de uma educação e de uma profissão da docência, a dedicação que os professores possam ter na relação do professor, aluno e sociedade, no sentido de tomar conhecimento da realidade e transformar em essência o ensino. Trazer coisas do seu cotidiano para a alfabetização poderia construir algo mais significativo para aquele educando específico. Nessa obra, o capítulo 1 - Não há docência sem discência. O autor relata o aproveitamento do conhecimento de experiências anteriores desse aluno e como o transforma em material de ensino que vai além da perspectiva de educação como transferência, como bancária, uma vez que o “caráter político, libertador, conscientizador é o diferencial da metodologia de Paulo Freire dos demais métodos de alfabetização” (BECK, 2016, p. 1).

Nessa busca de poder conhecer a cultura presente desse educando, deve-se pesquisar sobre as convivências, sobre aquela sociedade em que vive. Nesse sentido, Freire (1996) relata que é necessário fazer a pesquisa e abrir processos para constatar, intervir e educar o sujeito no seu processo de aprendizado diante da realidade. Assim como as discriminações que possam vir diante das realidades pesquisadas, as críticas, os direitos, se constituem processos

de descobertas e criações que, de acordo com Freire (1996), destacam as constantes reflexões críticas do educador entre o teórico e a prática, havendo necessidades de alterações que possam incluir nas pesquisas coletadas sobre as experiências e essências da realidade analisada.

Quando se reflete os processos de alfabetização, deve-se considerar que tipo de palavra exatamente usar, pois, não adianta escolher palavras simples, se para aquele aluno ela possa remeter a nada. Beck (2016) deu exemplos de alunos de locais rurais e como os materiais de trabalho que usavam nas colheitas, nos campos e em suas próprias vidas podiam ter mudanças gratificantes. Ouvia a palavra e de resposta imediata de sua autonomia, remetia ao objeto.

Diante das pesquisas de reconhecimento das realidades educacionais e em busca de práticas educativas que possam promover melhorias e construções significativas na alfabetização freireana, no capítulo 2 – Ensinar não é a transmitir conhecimento, Freire (1996), mostra-nos a importância dessa seleção de palavras e o papel do professor ao assumir uma postura de estimular a alfabetização por meio do cotidiano dos educandos.

Dessa feita, Freire (1996) descreve que não adianta ensinar a gramática para o sujeito sem trazer contribuições para a autonomia, a produção, a criação, ao mesmo passo em que devem ser resgatados os elementos essenciais presentes na vida do educando para o ensino. Outra discussão demonstra as próprias lutas de valorização do trabalho do professor e os obstáculos que são enfrentados por ele, bem como o reconhecimento da complexidade em explorar a outras formas, outros métodos, outras dimensões que possam melhorar o ensino.

Para Freire (1996), ensinar é uma especificidade humana, em que a autonomia de ensino deve prevalecer no exercício da docência. Ele destaca que é necessário refletir, aperfeiçoar e modificar os caminhos para possibilitar tentativas oportunas de construção dessa autonomia, tendo consciência dos desafios a serem enfrentados nessa prática de ensino.

Destarte, a autonomia e a reflexão crítica do sujeito transformador que está no processo de formação só acontecerão se este estiver aberto para o diálogo, para promover estratégias de troca de pensamentos e interativos diálogos na relação social entre educando e educador. Para que as situações de aprendizagem não ocorram como um faz-de-conta na sala de aula, mas que seja um espaço de participação efetiva dos educandos e educadores.

Nesses processos educacionais, Beck (2016) explica que na teoria freireana existem 3 etapas: a) investigação, busca da realidade do educando para trazer os elementos da vivência para a escola; b) tematização, analisa o que foi coletado para compreender a simbologia daquela cultura social e; c) problematização, que segundo o autor refere-se a busca entre educando e educador de uma visão crítica do construído por meio da pesquisa feita sobre a realidade.

No método freiriano, segundo Moacir Gadotti, aprendiz de Freire e diretor do Instituto Paulo Freire, se decorria de um **'processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos, com a utilização de cartazes, projeções na parede, discussões e leitura, sequência inversa à utilizada para crianças, em que a leitura figura como elemento instrumental de construção e enriquecimento dos círculos de representação mentais'** (BECK, 2016, p. 1, grifo do autor).

As indicações metodológicas na perspectiva freiriana podem auxiliar no processo de alfabetização por meio das experiências de educandos e de educadores que buscam construir os sentidos da educação com a realidade da sociedade e com as mudanças educacionais, assim como podem estimular a curiosidade e experimentar caminhos novos para que esse sujeito critique e se expresse diante dos desafios encontrados na atualidade.

Nesse sentido, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Contudo, o ato de ensinar remete à especificidade humana e deve ser realizado no âmbito da

relação interpessoal dialógica. É um ato praticado no interior dos espaços educativos, sejam os escolares e os demais espaços socioculturais, envolvendo os sujeitos como protagonistas, seres atuantes que visam sempre algo melhor para sua vida.

ENSINAR, APRENDER: LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA

Ensinar um ato intermitente, de desconstruções e reconstruções do seu ser e do outro. Podemos dizer que esse movimento está sempre modificando os sujeitos, pois, ao mesmo tempo em que estão ensinando, são ensinados. Ser ensinante significa dizer que você aprendeu um conteúdo, internalizou e, posteriormente, possibilitou a outro o processo de compartilhamento do conhecimento. Mas, para ser ensinante, não basta apenas aprender por si só um assunto, precisa que aquele que se encontra no papel de mediador e construtor do conhecimento tenha além da capacidade de domínio do conhecimento, uma formação acadêmica. Isso, em se tratando de uma educação escolarizada.

Estar no papel de educador, como mencionado, não significa dizer que é o dono do conhecimento ou tem mais conhecimento que o educando e este não tem nada a contribuir, mas significa um processo de reconstrução e de diálogo que exige de quem ensina determinadas responsabilidades:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (FREIRE, 2001a, p. 259-260).

O processo de formação acadêmica possibilita ao educador processo de buscas de conhecimentos e de sensibilidade diante das trocas, dentro do campo das relações entre os sujeitos. Esse caráter sensível, de reconstrução, dará ao ensinante um papel mais significativa na vida do seu ensinado.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 13).

Para ensinar é preciso aprender, permanentemente e, estar aberto às abordagens e trocas de conhecimento e experiências; enfrentar os desafios, aprender com os erros, acertos e dúvidas gerados no processo da formação. Paulo Freire foi e permanece como um grande educador, exemplo de vida e idealizador de metodologias de alfabetização articuladas à realidade sócio-histórica dos sujeitos, uma vez que mesmo antes do processo de decodificação, o educando já percebe ao seu redor os códigos de linguagens, seja nas embalagens de um produto, em um outdoor, na marca de um produto, entre outras coisas.

Existe uma linguagem de mundo que ocorre antes mesmo dele, de fato, conhecer e significar os códigos. O educando aprende sobre as coisas que estão em sua realidade e no outro momento aprende como o que faz parte da sua vida pode ser codificado, utilizando-se da linguagem gráfica e da escrita. Embora, cedo ele mantém contato com as várias modalidades de linguagem, principalmente, na atualidade, com as novas tecnologias. O tempo todo o educando está se deparando com as múltiplas linguagens.

Partindo desse pressuposto, Freire (1997) defende que o processo metodológico mais eficaz se apresenta a partir da realidade sociocultural do educando. Dito de outra forma: deve-se observar palavras geradoras que se encontram dentro do cotidiano dos educandos, com as quais estão mais familiarizados, no sentido de entender o significado daquelas palavras e, com isso, suscitar uma discussão, um “debate caloroso”, em que educandos e educador vão se envolvendo, ao ponto de relacionar as palavras com seus significados na vida de cada um e do espaço em que vivem. O educador Freire, posiciona-se:

Assim, ao nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita (FREIRE, 1997, p. 20).

O processo de alfabetizar torna-se mais difícil quando as palavras não fazem parte da vida do educando, para ele, é mais complexo significar a palavra que não está dentro do seu contexto social, daquela que faz parte da sua realidade, que ao falar, facilmente, consegue imaginar e atribuir sentidos.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler de escrever e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer (FREIRE, 1997, p. 25).

O processo de alfabetizar jamais deve ser tratado de forma segmentada. A palavra deve estar alinhada ao seu sentido. As metodologias tradicionais, que tratam as palavras como fragmentos sem significá-las, retiram todo o sentido e a tornam um processo de memorização mecanizada. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25). Desse modo, alfabetizar irá abrir um emaranhado de possibilidades para o educando: ler, compreender, produzir e ser crítico.

Durante o processo de alfabetização, o educando, deve ser incentivado a ter o gosto pela leitura. Sabemos que a leitura auxilia no processo de aperfeiçoamento da escrita, conseqüentemente, da linguagem e do saber. O educando deve ser ensinado a não somente a ler os textos, mas a estar preparado para interpretá-lo e diante das dificuldades ter autonomia para utilizar materiais de apoio, anotações ou ajuda de alguém que possa explicar acerca de um termo. Esse processo de compreender é doloroso, mas é necessário para o melhoramento da compreensão e do pensar. Freire (2001b, p.265) diz:

Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais, sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia. Dicionários (2), entre eles o etimológico, o de regimes de verbos, o de regimes de substantivos e adjetivos, o filosófico, o de sinônimos e de antônimos, enciclopédias. A leitura comparativa de texto, de outro autor que trate o mesmo tema cuja linguagem seja mais complexa.

Importante se faz observar que o leitor jamais deve desistir de um texto devido os desafios encontrados, durante a leitura, e, em meio a uma terminologia ou outra. Deve buscar fontes, criar rabiscos e tentar relacionar o termo com o próprio texto, assim, construir entendimento ao que está almejando ler. Este movimento é essencial para uma leitura crítica, seja de um texto escrito, seja de um texto em forma de paisagem, seja de situações práticas da vida cotidiana.

Portanto, ser educador requer domínio daquilo que se propusera a ensinar, bem como de uma postura de firmeza e de uma “curiosidade epistemológica”, que requer a sensibilidade de que jamais será detentor de todo o conhecimento. Somos seres inacabados, mesmo sendo ensinantes somos ensinados. Como educadores, precisamos entender que a alfabetização deve ser significativa, e, como educandos, temos de ser curiosos, dedicados e ter autonomia. Compreender o mundo a partir de realidade é o que torna a formação um processo mais simbólico, não apenas a formação escolar, mas também a educação dos movimentos populares e das organizações sociais que também criam pedagogias de resistências diante da realidade de opressão do povo.

AS APRENDIZAGENS GERADAS PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS: DIÁLOGOS E LEITURAS DO MUNDO

A contribuição da teoria de Paulo Freire na área da educação não se restringe à sala de aula, muito embora o sentido de sala de aula, também não se limite à escola, a vida nas comunidades rurais, nas diferentes sociedades e grupos humanos também são salas de aula (queremos dizer: círculos de cultura). Essa teoria encontra-se conectada às experiências de diferentes movimentos sociais populares, cujas bases de leitura da realidade são a educação popular e a educação inclusiva, que nasce da realidade de vida do povo e tem gerado aprendizagens no campo do direito, das estratégias de organização e lutas, de resistências e de mobilizações sociais.

Os movimentos sociais populares como os movimentos em prol da alfabetização, movimentos de trabalhadores rurais, movimentos indígenas, movimentos quilombolas, movimentos ambientais, dentre outros, representam histórias de resistência no Brasil contribuindo com a conquista da democracia e de políticas públicas para a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Nesse processo, têm gerado aprendizados, que podem ser destacados como “o aprendizado da liberdade, o aprendizado da perseverança, o aprendizado da autonomia e dos direitos e o aprendizado da diversidade” (SILVA, 2006, p. 65).

Dentre as experiências geradas por esses movimentos, destacamos o movimento social e ambiental no município de Parintins, no Estado do Amazonas, que desde sua origem tem como princípio o diálogo coletivo, participativo e comprometido com a vida dos sujeitos que existem nos territórios das várzeas e terra firme. Nesse processo, destacamos o Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), um dos movimentos no Amazonas que desde 1992, ano de sua criação, luta por vida digna juntamente com lideranças das comunidades desses territórios.

Os fundamentos filosóficos desse movimento encontram-se enraizados na educação popular pelas experiências de luta, resistência e existência nos seus territórios de origem, processo que movimentou as comunidades de várzea do Paraná de Parintins para a defesa, conservação e preservação de lagos no município, inspirando a ampliação dessa luta por políticas públicas na área da educação, da saúde, do meio ambiente e da agroecologia.

Dentre as lutas do GRANAV destacamos a criação da Casa do Saber Popular, que foi importante para o processo de alfabetização e para o ensino fundamental dos comunitários daquela época, por meio da Educação de Jovens e Adultos, principalmente, para a formação das lideranças, uma vez que muitas não tinham a oportunidade de experimentar o processo de escolarização em sua própria comunidade, e, assim, aprimorar as lutas. Dessa forma:

A ‘Casa do Saber Popular’ foi um espaço em que ocorreram cursos, oficinas, formação de liderança e reuniões. Também foi onde funcionou o Ensino Fundamental, por meio de Telecurso, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). [...]

Essa casa foi o espaço onde muitos(as) ribeirinhos(as) estudaram e depois puderam dar prosseguimento aos estudos na cidade ou no Assentamento Vila Amazônia (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019, p. 67).

Com base em relatos sobre essa experiência, observamos o sentido freireano presente na formação dos educandos e, pelo fato de esse movimento social ter vivido a educação popular na prática social, nas experiências e leituras de mundo que a vida em comunidade, em luta e em resistência lhes proporcionou. Albarado e Vasconcelos (2019, p. 67) registraram que jovens ribeirinhos retornaram para a comunidade depois de formados e puderam contribuir com as atividades de organização social e houve o fortalecimento das lideranças, conforme relato abaixo:

A preparação das lideranças que hoje estão contribuindo com a comunidade foi um passo importante, [...] era uma preocupação nossa, a formação, a capacitação e a educação [...]. Na época não existia o Ensino Fundamental completo, através da EJA. Reivindicamos para a SEMED, conseguimos [...] o Ensino Médio aqui para a região do lagunho, pra Valéria, no Paraná de Parintins [...] foi interessante, porque nós colocamos à disposição uma estrutura que a gente tinha, que era a Casa do Saber Popular. Uma estrutura flutuante com sala de aula, com todos os equipamentos. Colocamos à disposição da SEMED pra que funcionasse a escola ali de Ensino Fundamental, e um outro resultado importante nesse processo de educação foi a formação em nível superior de alguns membros do grupo. A estratégia era que a gente pudesse ter a formação superior e pudesse depois voltar pra cá, pra base do grupo e poder contribuir com sua organização [...]. Isso como estratégias de fortalecimento da organização e a gente percebe que isso tem dado resultado (ENTREVISTADO 2, 2015).

Além dessa luta, é importante destacar o envolvimento do GRANAV nas lutas por Educação do Campo no município de Parintins, junto a outros sujeitos coletivos como o Fórum Parintinense de Educação do Campo das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF) que tem se mobilizado por uma educação das águas, das terras e das florestas em diálogo com a vida do povo que habita esses territórios, defendendo as relações de pertencimento, as identidades e as culturas ribeirinhas, como forma de se contrapor aos processos de negação e de alienação que o sistema capitalista tem provocado no campo. Essa leitura de mundo é relatada por uma liderança ribeirinha ao afirmar que:

A educação atual é fragilizada, pois claramente se vê a alienação que ela promove, trazendo problemas, políticos, sociais, religiosos e comunitários. Vê-se claramente que a juventude, que aparentemente buscou conhecimento na escola, estudou e deveria trazer soluções para a comunidade, não responde às expectativas da comunidade. A impressão que se tem é que a educação do campo que se dissemina, atualmente, não está servindo para nada no que diz respeito aos anseios da comunidade. Portanto, precisa-se de uma transformação sobre a educação do campo (informação Verbal¹).

As práticas com a educação popular dos movimentos sociais geram aprendizagens de lutas por direitos, como direito à vida e a viver nos territórios de origem; aprendizagem de uma educação que dialoga com a realidade do povo e as estratégias de mobilização e organização cridas para sair das condições de alienação e submissão; aprendizagem dos processos democráticos importantes para as tomadas de decisões; aprendizagem da liberdade de participar e construir, coletivamente, caminhos de uma educação libertadora que se faz na prática e na reflexão; transforma vidas e sociedades; aprendizagem do diálogo e da leitura de mundo que extrapola o sistema capitalista alienador, e, contribui para lançar olhares outros sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre os sentidos do aprender.

¹ Fala do comunitário Fernando Carvalho na mesa Diálogos com os movimentos sociais e instituições públicas por uma Educação do Campo em Parintins. In: **V Semana de Pedagogia do ICSEZ/UFAM**, Parintins-AM, em outubro de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva freireana, encontramos uma causa nobre que abrigou os princípios de uma educação libertadora e emancipatória dos sujeitos como cognoscentes da práxis pedagógica que transcende o muro da escola, pois para Paulo Freire a educação libertadora era aquela que se conjugava com a realidade do educando, ele postulava uma educação para a vida. A obra de Paulo Freire nos ensina que o sujeito, por ser histórico precisa transformar as condições precárias enfrentadas no dia a dia em melhores condições de vida, mas, para que seja de fato materializado esse processo, o homem e a mulher necessitam da educação a partir da leitura crítica do mundo e perceber como os processos de luta se dão nas relações de força, ou seja, nas relações sociais.

A teoria de Paulo Freire representa uma revolucionária e recorrente organização do conhecimento, que tem como base uma pedagogia crítica para libertar o oprimido das mãos do opressor. Um dos caminhos experimentados nesse processo deve-se às lutas dos movimentos sociais populares e aos modos de se organizar, mobilizar e promover a formação dos seus membros na dinâmica da educação popular e das leituras de mundo, as quais contribuíram historicamente com outras pedagogias e outros sentidos do conhecimento nas lutas contra a opressão.

A Pedagogia de Freire, como vimos, neste artigo, é uma teoria que se traduz numa prática educativa que conduz os sujeitos da aprendizagem a uma prática social engajada na perspectiva de transformar as realidades desumanas em condições humanas de vida, culminando com a transformação da sociedade. Isso se dá nos Movimentos Sociais, nos movimentos organizativos, nas ações individuais e coletivas dos educandos e educadores, como partícipes críticos e conscientes de seu compromisso com um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Navegando nas práticas organizativas, educacionais e socioambientais do povo ribeirinho Amazonida. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 2, p. 59-80, 15 out. 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v18n22019-46967>
- BECK, Caio. **Método Paulo Freire de alfabetização**. Andragogia Brasil. 2016. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed: São Paulo- SP, Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo- SP, Editora Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender. Leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago., 2001a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Introdução ao Estudo da Escola no processo de transformação Social. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **O pensamento de Paulo Freire**. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, junho 2020. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/06/pensamiento-paulo-freire.html>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SOBRE O AUTOR

Jocélia Barbosa Nogueira: Possui graduação em Pedagogia (UFAM) Especialização em Supervisão Escolar (UFAM). Mestrado em Educação (PPGE-UFAM). Doutorado em Educação (PPGE-UFAM). Atualmente é professora efetiva do Departamento de Administração e Planejamento, lotada na Unidade Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora Colaboradora no Prof. Filo Programa de Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas e Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE). Membro do grupo de Pesquisa Observatório do Direito Socioambiental e Direitos Humanos na Amazônia no Curso de Direito da Universidade Federal do Amazonas. jocelia.bnogueira@hotmail.com

Edilson da Costa Albarado: Doutorando em Educação no PPGED/UFPA (Bolsista CAPES). Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM (Área de concentração: Processos Socioculturais na Amazônia). Especialista em Educação Ambiental Urbana pela ESAB. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Ambiente Amazônico (GEPEAM/UFAM). edilsonalbarado@gmail.com

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora efetiva no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ). Tem experiência na área de Educação com atuação principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, História da Educação, Prática Pedagógica. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ/UFPA). Pesquisadora FAPEAM. meov06@yahoo.com.br

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa; ALBARADO, Edison da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Metodologia na perspectiva freiriana: uma educação emancipatória para uma ação libertária no bojo dos movimentos sociais. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 279-293, 2020. E-ISSN: 2675-3294. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 15/08//2020

Revisões requeridas em: 09/10/2020

Aprovado em: 29/10/2020

TECENDO REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM FREIRIANA

REFLECTING ON THE POLITICAL DIMENSION OF EDUCATION THROUGH A FREIREAN APPROACH

REFLEXIONES SOBRE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN UM ENFOQUE FREIRIANO

LUCINETE GADELHA DA COSTA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL
LUCINETEGADELHA@GMAIL.COM
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2433-123X

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL
CEICAMONT@UFAM.EDU.BR
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-1202-0511

RESUMO: O objetivo desse artigo é discutir a dimensão política da educação, com enfoque nas ideias freirianas, tomando como ponto de partida a seguinte questão: o que mobiliza a produção da dimensão política na educação? Nos procedimentos metodológicos, enveredamos pela abordagem qualitativa, num estudo de caráter bibliográfico, fundamentado em Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001 e 2015), entre outros. Seguindo as reflexões oriundas do estudo em questão, traçamos a seguinte reflexão: precisamos ampliar o debate sobre como as escolas fazem política para fortalecer práticas dialógicas, críticas, com horizontes emancipatórios. Nesse debate, temos o desafio de construir currículos, não como algo definido, completo, de ideias fechadas, mas um currículo que mobiliza o processo da produção da dimensão política na educação, a ser iniciado, antes de tudo, por uma ação de desmistificação do significado de política na sociedade. Portanto, salientamos a necessária construção de elementos que estimulem nossas ações, enquanto profissionais da educação frente a contextos de incertezas, evidenciando-os como movimentos de tensões e conflitos em espaços intrinsecamente políticos de negociação, ao desconstruir a ideia de política como poder institucional restrito e instigar reflexões sobre o pensamento e prática do cotidiano educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política. Paulo Freire.

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss the political dimension of education, focusing on Freirean ideas, taking the following question as a starting point: what does mobilize the production of the political dimension in education? In the methodological procedures, we adopted the qualitative approach, in a bibliographic character study, based in Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001 and 2015), among others. Following the reflections derived from the present study, we outline the following reflection: we need to broaden the debate on how schools do politics to strengthen dialogic practices, criticism, with emancipatory horizons. In this debate, we are faced with the challenge of creating a curriculum, not as something defined, complete with closed ideas, but as a curriculum that mobilizes the process of producing the political dimension in education to be initiated, primarily, by an action of demystifying the meaning of politics in society. Therefore, we emphasize the necessary construction of elements that stimulate our actions, as educational professionals facing uncertain scenarios, evidencing them as movements of tensions and conflicts in intrinsically political spaces of negotiation, by deconstructing the idea of politics as a restricted institutional power and instigating reflections on the thought and practice of education in daily life.

KEYWORDS: Education. Politics. Paulo Freire.

RESUMEN: El propósito de este artículo es discutir la dimensión política de la educación, centrándose en las ideas freirianas, tomando como punto de partida la siguiente pregunta: ¿qué moviliza la producción de la dimensión política en la educación? En los procedimientos metodológicos, se tomó el enfoque cualitativo, en un estudio bibliográfico, basado en Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001 y 2015), entre otros. Siguiendo las reflexiones del estudio en cuestión, extraemos la siguiente reflexión: necesitamos ampliar el debate sobre cómo las escuelas hacen política para fortalecer prácticas dialógicas, críticas, con horizontes emancipadores. En este debate, tenemos el desafío de construir currículos, no como algo definido, lleno de ideas cerradas, sino un currículo que movilice el proceso de producción de la dimensión

política en la educación para ser iniciado, en primer lugar, por una acción para desmitificar el significado de política en la sociedad. Por ello, enfatizamos la necesaria construcción de elementos que estimulen nuestras acciones, como profesionales de la educación ante contextos de incertidumbre, mostrándolos como movimientos de tensiones y conflictos en espacios de negociación intrínsecamente políticos, al deconstruir la idea de la política como un poder institucional restringido y promover reflexiones sobre el pensamiento y la práctica de la educación cotidiana.

PALABRAS CLAVE: Educación. Política. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir a dimensão política da educação, com enfoque nas ideias freirianas. Para tanto, utilizamos como ponto de partida a seguinte questão: o que mobiliza a produção da dimensão política na educação? A resposta se estrutura a partir de nosso entendimento dessa dimensão como intrínseca no processo educacional, cujos argumentos vão se encadeando por outros questionamentos tecidos a esse respeito, que pretendem se somar a outras reflexões. Estas trazem em sua intencionalidade a necessária problematização de nossa realidade educacional, possibilitando, a partir de um horizonte reflexivo, a construção de elementos que estimulem nossas ações enquanto profissionais da educação frente a contextos de incertezas.

Nos procedimentos metodológicos, buscamos na abordagem qualitativa, de cunho crítico, realizar algumas reflexões sobre aspectos referentes a política e educação encontradas na bibliografia de Freire (1987, 1991, 1993, 1997, 2001) entre outros autores. Com essa perspectiva, antes de adentrarmos na discussão dessas duas categorias intrinsecamente relacionadas, coube-nos introduzir uma breve discussão sobre a origem conceitual de política, direcionando o olhar sobre o sentido da dimensão política com ênfase na educação escolar enquanto um espaço de negociação.

No decurso do texto trazemos, em diálogo com as ideias freirianas, a escola como espaço de negociação política, que nos remete a ações no direcionamento do ato pedagógico no currículo, um elemento importante da educação escolar onde a relação política e educação se faz forte, conflitante e revelada.

UM OLHAR SOBRE O SENTIDO DA DIMENSÃO POLÍTICA

Ao refletirmos sobre a dimensão política, retomamos de forma breve um olhar sobre o termo política, cuja origem conceitual está ligada a Polis Grega, caracterizada como a arte da cidadania. Vale salientar, contudo, que as decisões políticas das cidades antigas da Grécia ficavam nas mãos de poucas pessoas.

Os gregos livres, intitulados cidadãos, não permitiam que aqueles que fossem de fora da cidade participassem das decisões, visto que, como aponta Aranha (2006), ao serem excluídos os escravos, estrangeiros, mulheres e crianças, apenas 10% da sociedade grega, em seu período clássico, tinha direito ao poder de decisão. Os excluídos existiam para que o cidadão “pudesse se dedicar às funções teóricas, políticas e de lazer, consideradas dignas” (ARANHA, 2006, p. 61). Assim, a política emerge, naquele momento, como próprio de um ser ou de uma classe e não como poder resultante da relação entre todos os sujeitos.

Apesar de alguns declararem que vivemos hoje um conceito de democracia bem mais abrangente que o da Grécia antiga, parece-nos ainda vigente a concepção de política como somente a capacidade de um indivíduo governar/dirigir outros. No contraponto dessa ideia,

Arendt (2002, p.3) diz que a política surge no “intra-espaço [sic] e se estabelece como relação”. É na pluralidade dos homens que as pessoas desenvolvem política para alcançar seus objetivos nas relações cotidianas.

Essas relações geram tomadas de decisões e causam efeito em nossos cotidianos, sejam eles no âmbito pessoal ou no coletivo. Nossas ações em torno de práticas de acomodação ou de rebeldia expressam um ato político, cujos movimentos de embates enfrentados em diferentes espaços se dão em torno da construção de sentidos.

Dessa forma, a política, enquanto conceito rígido na sociedade, tem sido vista quase que exclusivamente como prerrogativa do Estado e dos partidos políticos que, por sua vez, são idealizados como as únicas instituições legítimas para realização de ações dessa natureza. Nesse sentido, as ações da política limitam-se ao âmbito governamental institucional, ao passo que isso a torna distante do seu sentido originário, consubstanciado na organização e participação dos cidadãos nas cidades, para tomada coletiva de decisões.

Mesmo que tenhamos acompanhado, na atualidade, maior exigência aos agentes públicos quanto aos efeitos de sua administração – que nos informa certa consciência política – tem se desenvolvido a tendência, dentre as pessoas, de entender a política apenas como ação de políticos profissionais ou de grupos partidários. Isso porque dentre os vários sentidos da política há um que se destaca: o poder político institucional (MAAR, 1982).

Assim, temos observado um efeito negativo a respeito da representação conceitual da política na sociedade atual, marcada por uma onda ultraconservadora que tem se apresentado em manifestações de apatia e aversão. Tal tendência chega aos espaços escolares e nos impulsiona a questionar: o que mobiliza a produção da dimensão política na educação?

Essa pergunta se faz presente e pulsante neste momento, visto que, apesar das múltiplas pesquisas e debates existentes acerca da intrínseca relação da política com as ações coletivas das e para as pessoas, há uma corrente crescente de negação da educação como ato político que tem se manifestado, por exemplo, em projetos como o “Escola sem partido”.

Com a perspectiva de entender esse processo de negação ora mencionado, retomamos o diálogo com Maar (1982), o qual informa que a delimitação de política a um único significado, o institucional, é um produto histórico, que leva à subtração de seus outros significados. Além disso, a esse único significado, historicamente vêm sendo atribuídos valores negativos, ocasionando a apatia, a descrença e a desmoralização da atividade política. Assim sendo, a assimilação desse conceito por essa única via, afasta as pessoas de debates e decisões, dentro e fora das instituições, influenciando concretamente suas condições de vida.

Dessa forma, a política institucional, compreendida como processos e decisões referentes à vida coletiva, não pode ser entendida apenas como ações restritas dos agentes políticos que possuem o poder hegemônico do Estado. Necessita também ser conhecida e praticada por todos que sofremos seus efeitos, para que reflita decisões oriundas de processos democráticos.

No entendimento, portanto, de que toda a ação humana intencional, tomada na relação dos homens entre si, que envolve relações de poder – sejam elas conscientes ou não – representa ações políticas e, entendendo também que nossas ações e omissões frente ao poder político institucionalizado refletirão sobre a vida de todos, é que concebemos a educação como um ato político.

Neste sentido, discutir a relação entre o universal e o local, o macro e o micro, visto na política como condição necessária para a democracia, é importante. A escola, como referência local dentre outras instituições sociais, é essencialmente um desses espaços de discussão, que influencia e é influenciada pela sociedade onde está inserida. A ausência da atuação participativa dos sujeitos desse espaço fortalece a lógica de que na escola se implementa o simples pensar para o fazer, tornando-a um espaço de adaptação e não de produção.

Pensar sobre os espaços de discussão faz parte das lutas por significação, visto que nenhum fundamento, a priori, fecha em definitivo as estruturas discursivas possíveis. Neste contexto, a democracia emerge como um devir. Assim, as práticas cotidianas no interior da escola não se dão fora da relação do macro-micro, já que essa relação imprime sentidos.

Diante do entendimento de política como negociação, procuramos compreender os múltiplos posicionamentos que decorrem da ação política, na qual as diferenças possam manifestar-se na construção de um espaço de negociação sem negar a existência de conflito na relação do processo educacional.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO POLÍTICA

A educação escolar como espaço de negociação política nos remete a ações no direcionamento do ato pedagógico, conduzidos por uma concepção que antecede esse fazer e poderá constituir-se, de forma consciente ou não, no processo do fazer pedagógico. A escola sempre tem uma política, produz políticas que estão ligadas a uma concepção.

As práticas cotidianas no interior da escola não se dão fora da relação do macro-micro. Essa relação imprime sentidos que nos induz a perguntar que concepções de política estão sendo disputadas e que sentidos estão sendo homogeneizados nestes espaços. Para responder a essa indagação Paulo Freire nos faz refletir sobre o sentido político da educação quando afirma que:

[...] a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma. (FREIRE, 1991, p. 20).

A negação da educação como ato político pode significar, por um lado, a ingenuidade de quem acredita que seus atos são meramente neutros e indiferentes à realidade na qual atua e, por outro lado, uma ação intencional de quem reconhece o poder da educação sobre a vida das pessoas. Este último, então, promove intencionalmente a política de despolitização, conforme nos explica Freire (1987).

Entendemos aqui política de despolitização não como uma ação não-política, mas sim como ação intencional de promover a não consciência, o não conhecimento dos processos políticos institucionalizados, para que ocorra a permanência do *status quo*. Isto porque a educação como ato político poderá promover a transformação, visto que:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade [da transformação]. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, **deve orientar-se no sentido da humanização de ambos** (grifo nosso). Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 35).

O ato que cuida da humanização, tanto do professor quanto do estudante, está na possibilidade de torná-los críticos, capazes de pensar livre das ideologias e crenças que os acorrentam à situação social da qual fazem parte. Neste sentido, Freire enfatiza que esse processo de libertação não é individual, mas, acima de tudo, coletivo, construindo-se nas relações.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta da dominação em que se acham e que gera também a sua visão

inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 1987, p. 53).

Nessa direção, a neutralidade entendida por Freire (1997) não é possível na educação. Não se pode fazer educação afastada de uma intencionalidade que vincula utopias, desejos, objetivos, mesmo que estes estejam no inconsciente. A neutralidade na educação não é a livre atitude de quem não quer se posicionar politicamente sobre dada situação. Em suas próprias palavras ele nos indaga e instiga:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder a minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (FREIRE, 1997, p. 126).

É, portanto, com a perspectiva de desvendar os mecanismos ideológicos que nos induzem a pensar que educação e política são dois processos que não se inter cruzam, é no sentido de contribuir para que homens e mulheres saiam do estado de inconsciência das ações que os prendem à situação de eternos dominados, que Adriano Nogueira em diálogo com Paulo Freire nos impelem a pensar a educação na concepção da educação popular, entendida como um processo de capacitação, organização e mobilização (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

A proposta da Educação Popular vem sugerir espaços onde estão presentes o respeito, a humanização, possibilidades de emancipação e se coloca, portanto, como alternativa à educação tradicional e autoritária, porque nesta não há diálogo, não há disposição para o debate e para a participação.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante [...] (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 57).

Lopes e Macedo (2011), ao trazer a noção de conceito de dispositivos pedagógicos a partir de Bernstein, salientam que os discursos conduzem a mensagem pedagógica regulando a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado aos grupos sociais, por meio de uma comunicação pedagógica que desloca e recoloca o discurso original em novas bases sociais de poder e de controle.

Assim, ocorrem as disputas pelos diferentes interesses, cuja arena de negociação, vai se desconstruindo em prol dos interesses de grupos sociais, mediados pelo discurso nas políticas de currículo. E o que vemos é a existência de um campo de disputa discursiva em torno das demandas orientadas por diferentes teorias que sustentam a formação profissional, incorporando as diferentes perspectivas nas políticas curriculares (DIAS, LOPES, 2009).

Os argumentos presentes destacam as relações político-pedagógica como eixo principal, dando ênfase à inseparabilidade e às especificidades de cada um. Considerando que a educação é (sempre) política, não contém apenas “aspectos políticos”, revela-se política, o que nos remete ao fato de que as matrizes curriculares nos projetos políticos pedagógicos expressam ou escondem ideologias, logo nunca são neutros.

Numa perspectiva freiriana, a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o professor não pode ‘fazer política’, estão defendendo certa política, a política da despolitização, vista no processo da concepção bancária da educação como instrumento da opressão.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 70).

Numa perspectiva revolucionária, ao conduzir seus trabalhos, o professor provoca o pensamento crítico no ato pedagógico em sala de aula, construindo a capacidade de enfrentar novos problemas, ou, quando busca uma função homogeneizadora de ajuste à sociedade presente, decide ater-se apenas ao puro conteúdo dos livros. Ambas as posturas promovem um ato político. O primeiro para mudança e o segundo para permanência da situação social dos sujeitos envolvidos. A acomodação ou a rebeldia expressam posições políticas.

Freire fundamenta-se na tese de que a educação é uma relação eminentemente humana, logo, entendemos que o ato educativo se configura enquanto espaço de construção de possibilidades para uma intervenção intelectual e política entre os diferentes sujeitos que estão no mundo. Assim, poderíamos dizer que o espaço-tempo do planejamento se torna uma zona fronteira de negociação e tensão entre as demandas próprias de cada escola e as proposições gerais para a rede, desencadeando um movimento que expressa a tensão local/global de disputa por sentidos no campo educacional.

Neste movimento, poderá se construir a nossa conscientização. Podemos dizer que educação escolar na mediação do processo de ensino e aprendizagem, na produção de conhecimento, poderá possibilitar a humanização ou não, processo esse que se constrói num movimento dialógico de ação-reflexão.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 80).

O desafio que se apresenta é a substituição da lógica do ensino bancário estabelecida em muitas experiências educativas por uma ação cultural humanizadora entre estudantes e professores. A denúncia dessa pedagogia fomentadora da opressão demonstra a necessidade de outra ação pedagógica, que parta da realidade em que o educando se insere, contribuindo para o desenvolvimento de seu próprio processo de libertação. Nesses termos, Freire (2001) salienta que a prática dialógica adquire um papel fundamental.

Para Freire, na ação antidialógica, em que o conteúdo é imposto de forma “bancária” e em que educando apenas recebe informações, tudo vem de cima para baixo, não há partilha de saberes nem escolha (A EDUCAÇÃO..., 1991). Esse processo expressa a ausência da dialogicidade na prática pedagógica do professor, revelando questões que estão diretamente ligadas à sua formação.

Freire (2001) destaca, em outro momento, que é necessário um grande investimento na formação permanente dos professores para que se possa reverter a situação existente, construindo um trabalho pedagógico com base na relação dialógica que exige um fazer coerente, alicerçado por uma base de comprometimento político. Esse processo, porém, só poderá concretizar-se na prática pedagógica do professor a partir dos fundamentos de sua formação.

No agir pedagógico, de acordo com Freire, há uma exigência política na própria caracterização do diálogo, visto que este se constitui como um dos elementos fundamentais do processo de superação da condição de oprimido. O diálogo fortalece a luta por um projeto de

perspectiva emancipatória, permite a discussão de elementos para uma pedagogia voltada para a libertação dos sujeitos das classes populares (A EDUCAÇÃO..., 1991).

No processo de educação, o diálogo, essência do processo do conhecimento, contribui para que o sujeito busque o caminho da descoberta de si e do outro, considerando que sem uma relação dialógica não se produz um conhecimento crítico sobre a realidade educacional.

Nesse viés freiriano os movimentos/comunidades precisam participar da escola conhecendo seus limites, desafios e construindo com ela as possibilidades, pois nesse movimento constroem-se conhecimentos, superando o senso comum e fortalecendo a luta pela própria libertação.

A escola, por seu caráter histórico e pela sua inserção na sociedade, é capaz de influenciar e ser influenciada pela sociedade. Nesse sentido, a educação vive uma dicotomia em que poderá servir à manutenção da atual situação, estabelecendo algumas modificações, ou trazer à tona a necessidade de mudança desta lógica. Consideramos que, por vezes, assistimos na escola o tratamento dado de forma igual a pessoas diferentes – que nem sempre revela equidade no tratamento – e o descompromisso de seu papel na socialização do saber que é de todos. Contudo, presenciamos também a luta pela denúncia desta realidade.

A escola, como acabamos de refletir, constitui-se como um centro de poder e, dependendo dos princípios que orientam seu funcionamento, poderá atuar na linha de manutenção das relações sociais vigentes ou abrir espaços concretos de encaminhamento dos interesses das camadas populares (COSTA, 2001).

Nesse sentido, a categoria “comunidade escolar”, assume uma perspectiva ampliada do sentido do coletivo. Ela é constituída por Freire não só pelo corpo docente, técnicos administrativos, estudantes e funcionários da escola, mas também por todos os que fazem parte do bairro pertencente à escola, tais como, as organizações sociais, comunitárias, sindicais ou populares, dentre outros que podem influenciar a escola ou serem influenciados por ela.

A partir dessas reflexões freirianas, uma escola de qualidade não se mede pelo conteúdo transmitido e assimilado, embora isto seja importante também. É a solidariedade e engajamento político de seus membros, enquanto comunidade, e seu compromisso de pensar, organizar programas de formação permanente dos professores, tendo no centro a reflexão sobre sua prática, que fará a diferença.

Com o mesmo propósito, não podemos pensar a escola fora do contexto social e histórico, onde ela tanto pode constituir-se em instrumento de dominação como, ao mesmo tempo, descobrir-se, portadora de “brechas” que possibilitarão ações de resistência, ou seja, espaços concretos que podem ser colocados a serviço dos interesses das camadas populares. Esse processo é caracterizador da escola como palco de luta, espaço eminentemente político (COSTA, 2012).

As ideias pedagógicas de Paulo Freire, que fundamentam as reflexões trazidas neste texto, são originadas no movimento da Educação Popular e, ao mesmo tempo, se reinventam. Seus princípios confundem-se e materializam-se no respeito dos sujeitos simples, no “saber de experiência feito” (FREIRE, 1993) desses sujeitos, buscando entender a realidade como geradora de conteúdo, de currículo. Nesta perspectiva de compreensão, o trabalho pedagógico precisa valorizar a experiência dos sujeitos frente as suas demandas da educação nas diferentes territorialidades.

Nesta visão, a pedagogia crítica libertadora aparece não como algo pronto e sim como processo em constante construção. As escolas são vistas como espaços de luta e de possibilidades que devem ser construídos cotidianamente, com o reconhecimento, entretanto, de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita a limitações (COSTA, 2012).

É importante destacar que a necessidade da dimensão político-pedagógico na realidade escolar esteja comprometida com o pensar a prática e reconhecer que não existe saber nem ignorância absoluta; pressupõe que é necessário apreender a realidade, visando uma educação em que conscientização é entendida como parte de um processo nunca concluído, mas em movimento de avanço no entendimento do estar no mundo e com o mundo. Assim, podemos entender o sujeito como um precipitador de práticas de identificação, visto que a identidade é um momento instável da prática da identificação e não um objeto positivo que se possua, mas só existe na relação com o outro.

ALGUMAS POSSÍVEIS REFLEXÕES

As reflexões tecidas nesta discussão, de perspectiva teórica, no campo da educação nos levam a retomar o questionamento sobre o que mobiliza a produção da dimensão política na educação. Seguindo as reflexões oriundas do estudo em questão, traçamos a seguinte reflexão: o que mobiliza o processo da produção da dimensão política na educação precisa ser iniciado, antes de tudo, por uma ação de desmistificação do significado de política na sociedade. Isto é, deverá superar o mero significado da política institucional como ação e intenção de poucos para todos, e incorporar os sentidos que envolvem a participação do coletivo para benefício do coletivo.

Com essa concepção de política, diante do atual contexto de negação de direitos educacionais que limita a criticidade própria da educação, é importante retomar as ideias freirianas nas escolas brasileiras, para fazer frente contra as ideologias neoliberais na educação e as diversas frentes de homogeneização e despolitização nas escolas.

Portanto, as reflexões tecidas aqui trazem à tona a necessidade do entendimento da concepção da dimensão política na educação como ato político a partir das contribuições freirianas. Salientamos que precisamos ampliar o debate sobre como as escolas fazem política para fortalecer práticas dialógicas, críticas com horizontes emancipatórios, que contribuam para ampliar possibilidades e alternativas de ação nesse cenário. Defendemos, dessa forma, o desafio de se construir currículos, não como algo definido, completo, de ideias fechadas, mas um currículo que atenda às especificidades dos diferentes contextos brasileiros, em que o professor, ao realizar seu planejamento, seja de forma individual ou coletiva, promova um ato político.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>. Acesso em: 05 mai. 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDDT, Hannah. **O Que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Possibilidades e limites na experiência de uma Escola Alternativa no campo da Educação Popular: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2001.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo: uma experiência de formação do (a) do educador (a) no Estado do Amazonas**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Educação),

Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa. 2012.

DIAS, R. E, LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de janeiro. Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SOBRE O AUTOR

Lucinete Gadelha da Costa: Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Brasil. Pós-doutoranda na UERJ na linha de Política de Currículo. lucinetegadelha@gmail.com

Maria da Conceição Monteiro Ferreira: Professora Mestra do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Atua nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Políticas Públicas e Gestão Educacional. ceicamont@ufam.edu.br

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

COSTA, Lucinete Gadelha; FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. Tecendo reflexões sobre a dimensão política da educação numa abordagem freiriana. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 294-302, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 15/08/2020

Revisões requeridas em: 10/09/2020

Aprovado em: 16/10/2020